Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9570495
Centre d'intérêt: 740

Dion, Ginette.

Les habiletés méthodologiques et intellectuelles dans la formation collégiale : guide à l'intention des enseignants et des enseignantes / préparé par Ginette Dion. -- [Trois-Rivières] : Cégep de Trois-Rivières, Département des sciences sociales, 1991.
75 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s): Cégep de Trois-Rivières. Département des sciences sociales

Descripteur(s): Travail intellectuel * Méthode de travail * Habileté d'apprentissage * Notes de cours * Gestion du temps * Etude individuelle * Examen scolaire * Travail en équipe * Expression écrite * Guide pédagogique * Collégial (Ordre d'enseignement)

Chacune des habiletés méthodologiques et intellectuelles nécessaires à la réussite des études collégiales fait l'objet d'un module: la prise de notes, la gestion du temps, l'étude et la préparation des examens, le travail en équipe, la communication écrite. On retrouve, pour chacune des habiletés, des objectifs de formation, des ressources disponibles et des propositions d'actions concrètes auprès des élèves. Textes complémentaires sur la méthodologie du travail intellectuel dans les annexes.

LES HABILETES METHODOLOGIQUES

ET INTELLECTUELLES

DANS LA FORMATION COLLEGIALE

GUIDE A L'INTENTION DES ENSEIGNANTS ET DES ENSEIGNANTES

préparé par

Ginette Dion

Département des sciences sociales

CEGEP DE TROIS-RIVIERES

MAI 1991

378.154
D592h

95-70495

LIMINAIRE.

Ce guide s'adresse à tous les enseignants et à toutes les enseignantes de niveau collégial préoccupés par le développement des habiletés méthodologiques et intellectuelles chez leurs etudiants et étudiantes.

La collaboration et la disponibilité des professeurs qui ont participé aux projets d'encadrement du département des sciences sociales à l'automne 90 et à l'hiver 91, ont permis l'élaboration des principales consignes de ce guide. Leur expertise pédagogique, leur questionnement, leurs attentes et leurs besoins sont à l'origine de cette première version d'un outil pedagogique pouvant être fort utile dans la planification de stratégies pédagogiques particulières aux différents cours des programmes collégiaux.

Ce guide présente les habiletés méthodologiques et intellectuelles qui ont fait l'objet d'une attention particulière par les enseignants et enseignantes auprès des étudiants et étudiantes de première année, première session. De ce fait, il ne couvre pas toutes les habiletés requises à la réussite des études collégiales; il mériterait d'être amélioré et complété par les suggestions et les commentaires des utilisateurs et utilisatrices.

Pour chacune des habiletés, des objectifs de formation sont formulés; des ressources disponibles comme outils de référence et des propositions d'actions concrètes auprès des élèves complètent les informations. C'est en expérimentant plusieurs stratégies que la pédagogie collégiale s'enrichit, que les étudiants et étudiantes réussissent mieux et que les enseignants et enseignantes veillent à une formation de qualité.

Bonne expérimentation!

30000007068715

PRESENTATION

Chacune des habiletés méthodologiques et intellectuelles est présentée dans un module. Les textes, les tableaux, et les autres documents complémentaires se retrouvent dans les annexes dont la numérotation est identique à celle des modules.

MODULE 1: La prise de notes. . . . . p. 4

MODULE 2: La gestion du temps. . . . . p. 9

MODULE 3: L'étude et la préparation des examens. . . p. 12

MODULE 4: Le travail en équipe. . . . . p. 18

MODULE 5: La communication écrite. . . . . p. 22

ANNEXES . . . . . p. 24

En préparation: La communication orale.
La dynamique du premier cours.
L'évaluation formative.

Un tiré à part: La lecture en sciences humaines, en collaboration avec le Centre d'apprentissage et de ressources linguistiques, mai 1991.

MODULE 1

LA PRISE DE NOTES

OBJECTIFS:

* faire le point sur la nécessité de prendre des notes pour les étudiants et les étudiantes, en lien direct avec les types d'exposés en classe et les exigences de l'évaluation dans les cours;

* découvrir les possibilités et les limites des exposés magistraux, afin d'aider à la prise de notes chez les élèves;

* préciser l'utilité des notes de cours dans la démarche d'apprentissage et d'évaluation des cours;

* choisir une stratégie pédagogique permettant d'intégrer cette activité d'apprentissage dans les objectifs de formation des différents cours;

* se concerter entre plusieurs profs enseignant à une même clientèle.

RESSOURCES DISPONIBLES:

Pour les enseignants et les enseignantes,

- la revue Pédagogie collégiale présente deux articles fort intéressants:

  l'un portant sur **la responsabilité partagée** entre les profs et les étudiants et étudiantes dans la prise de notes,

  et l'autre, sur l'**habileté à prendre des notes** pour toute personne qui sait écrire.
  (cf: ANNEXE 1, doc. 1 et 2)

- la méthode du "Learning to Learn" précise également une stratégie de **questionnement de la matière enseignée**. Cette activité d'apprentissage invite l'élève à reviser ses notes de cours en les considérant comme des réponses à des questions qu'il doit formuler et inscrire dans la marge de gauche de son cahier de notes.

  La communication faite au Colloque de l'AQPC, juin 1990, par Louise Langevin, démontre bien ce que veut dire les questions sur les notes de cours, ainsi que les avantages de ce "savoir-faire".

  Questions sur les notes de cours.

  "Les notes de cours et les manuels ou les cahiers de cours constituent des réponses à des questions spécifiques; c'est ainsi que chaque discipline a son langage propre que l'étudiant doit parvenir à comprendre et à maîtriser. Il faut donc que l'étudiant s'entraine systématiquenent à formuler des questions appropriées pour chaque matière.

  Très vite, il découvrira, par exemple, que les questions de type "quelle est la structure de...?" conviennent parfaitement à la biologie, tandis que les questions de type "quel est le lien entre X et Y?" ou "quelles sont les causes de...?" conviennent davantage aux sciences humaines.

  Les avantages de poser des questions sur les notes prises en classe sons nombreux pour l'étudiant:

  - il est obligé de reviser ses notes,
  - il doit nécessairement comprendre ses notes pour pouvoir formuler des questions,
  - il constate du même coup son degre de comprenension et les points qu'il a rates ou qui ne sont pas clairs,
  - il refait ainsi la structure logique de la matiere enseignée,
  - il teste ses connaissances dans l'immédiat,
  - il peut anticiper les questions d'examen,
  - il peut se servir des questions pour préparer ses examens en se donnant de faux examens à partir des questions élaborées durant la période précédente."

Pour les étudiants et les étudiantes,

- le Guide méthodologique Pour réussir, de Bernard Dionne, au chap. 2, décrit une technique de prise de notes favorisant une disposition aérée des notes de cours afin de pouvoir les compléter, les questionner et les réviser.

- le Collège Lionel-Groulx, dans sa série "Aide à l'apprentissage", présente un video sur "la prise de notes" en insistant sur les attitudes de base d'écoute et de réceptivité lors des cours, ce qui dispose à la prise des notes essentielles de la matière enseignée.

QUESTIONNEMENT et REFLEXIONS sur le développement de cette habileté méthodologique et intellectuelle.

La lecture des deux textes suscite une réflexion pédagogique autour des questions suivantes:

* la prise de note est-elle une activité d'apprentissage au même titre qu'un travail écrit?

* les expériences menées en aide à l'apprentissage disent la nécessité d'intégrer ce genre d'activités dans le contexte du groupe-classe, alors, que favorise la prise de notes dans le développement de la pensée chez l'étudiant-e?

* puisque la prise de notes est en fonction de l'évaluation et des objectifs poursuivis dans les cours, cette "mémoire en papier" retient-elle l'attention du prof. autant que celle de l'étudiant et étudiante? et comment?

* quelles sont les qualités pédagogiques des exposés magistraux pour favoriser l'apprentissage des savoirs de base pour chacune des matières, des "savoir-faire" et des "savoir-être" de toute formation?

* y a-t-il un lien entre la performance aux test/examens et la manière de prendre des notes?

* à l lumière de notre expertise pédagogique, sommes-nous convaincus qu'il faille intervenir de façon precise pour les étudiants et étudiantes des premiers cours dans chacune des disciplines de sciences humaines?

- est-il possible d'intervenir par des consignes précises sans nuire à la démarche prévue du contenu des cours?
- ...

A retenir: **la prise de notes est une activité d'apprentissage qui permet d'intégrer les habiletés cognitives de compréhension, d'analyse et de synthèse.**

Stratégies pédagogiques à intégrer dans les cours.

A) Des consignes importantes pour la prise de notes:

- que les étudiants et étudiantes aient des indications claires sur le type d'évaluation auquel ils-elles seront soumis-es, et sur l'utilisation des notes de cours afin de s'y préparer adéquatement;
- que le prof donne un plan détaillé au début de l'exposé, et ce pour chacun des cours magistraux;
- qu'il est utile parfois de dicter des éléments essentiels de l'exposé, tels définitions, démarches, etc;
- que le prof prenne des temps d'arrêt pour vérifier la compréhension avant de passer à un autre thème afin de permettre à ses élèves de discerner ce qui est essentiel et de bien le noter;
- qu'à la fin d'un exposé ou d'un cours, diverses formes d'évaluation formative soient appliquées pour vérifier ce que les étudiants et étudiantes ont compris et retenu. L'autoportrait et les petites évaluations permettent cette vérification.
  (cf: ANNEXE 1, doc. 3)

B) Des stratégies pédagogiques sous plusieurs formes:

1) d'abord, la lecture du chapitre 2 de Pour réussir, en préparation à l'activité;

puis, le visionnement du video préparé par le Collège Lionel-Groulx.

2) dans un cours subséquent, revenir sur des éléments essentiels reliés à la prise de notes et aux attitudes de base pour bien prendre les notes de cours;

si le temps le permet, inviter les étudiants et les étudiantes à vérifier leurs notes avec leurs collègues pour voir si elles sont complètes et reflètent l'essentiel du cours.

C) Le suivi de cette habileté en vue des évaluations:

- dire et redire la nécessité de réviser ses notes pour chacun des cours, (par exemple, en proposant des tests-éclair au début de chaque cours, ou en invitant des élèves à dire l'essentiel du dernier cours, à poser des questions sur leurs notes, etc.);

- permettre aux étudiants et étudiantes de travailler en équipe de deux pour comparer et compléter leurs notes;

- vérifier les cahiers de notes de cours, etc.

A retenir: Il faut être réaliste pour l'apprentissage des habiletés methodologiques et intellectuelles, la **ténacité dans le suivi**, autant pour les professeurs que pour les élèves, est donc nécessaire.

MODULE 2

LA GESTION DU TEMPS

OBJECTIFS:

* connaître les différents instruments à la disposition des étudiants et étudiantes pour organiser leur temps;
* développer chez les élèves le souci de planifier, puis d'analyser l'emploi réel de leur temps selon leurs objectifs personnels d'apprentissage,
* miser sur leur capacité d'auto-evaluation de la qualite de leur emploi du temps.

RESSOURCES DISPONIBLES et STRATEGIES PEDAGOGIQUES:

1. "Pour réussir", guide méthodologique.

   Ce guide présente aux étudiants et étudiantes les principales activités pour arriver à planifier leur temps, ainsi que des instruments pour évaluer cette planification.
   (cf: chap. 1).

   A partir de l'observation de son emploi réel du temps pour une semaine, l'étudiant et l'étudiante est invité-e à analyser ses résultats. Ce travail d'auto-évaluation precede la planification d'une session, la liste des tâches hebdomadaires, puis, au besoin, l'horaire d'une journée.

   En annexe, un exemple d'un exercice de planification du temps tel que présenté par un prof de sociologie.
   (cf: ANNEXE 2, doc. 1, Apprendre à planifier son temps)

2. La méthode du "Learning to Learn" insiste pour sa part sur la gestion du temps par une liste des tâches hebdomadaires et quotidiennes, afin de permettre à l'étudiant et étudiante de voir ses efforts et de maintenir sa forme intellectuelle.

   A la page suivante, un exemple d'une liste de tâches hebdomadaires avec quelques consignes.

Exemple d'une liste de planification des tâches hebdomadaires

Tâches pour la semaine	Date et durée de réalisation	
Comptabilité		
1-Survoler le chapitre du manuel et faire des questions	24/9	10 min. ✓
2-Faire des questions et lire pour y répondre	24/9	20 min. ✓
3-Faire le 1er problème		
4-Problèmes nos 2 et 3		
5-Problèmes nos 4 et 5		
6-Formuler des questions à partir des notes de cours	25/9	5 min. ✓
7-Reviser les notes et se tester	25/9	10 min. ✓
Sociologie		
1-Survoler le texte et faire des questions	26/9	15 min. ✓
2-Formuler des questions et lire pour y répondre (12 pages)	26/9	30 min. ✓
3-Formuler des questions et lire pour y répondre (13 pages)		
4-Composer un faux examen à étudier		
5-Faire des questions sur les notes de cours	27/9	5 min. ✓
6-Revoir ces questions	28/9	10 min. ✓

Voici des tâches prévues selon la méthode LTL pour une semaine de travail en comptabilité et en sociologie.

Servez-vous de cet exemple pour produire votre propre planification hebdomadaire selon le temps dont vous disposez et les tâches à réaliser (les plus importantes et les plus pressées en premier). Cochez à mesure que vous avancez, vous verrez comme c'est agréable de considérer ce qu'on a fini...et n'oubliez pas de prendre des pauses-récompenses après un effort. Une liste comme celle-ci permet de ne pas oublier les échéances pour les travaux ainsi que l'étude quotidienne (qui est la clé du succès scolaire).

Langevin, Louise Communication lors du Colloque de l'AQPC, juin 1990, atelier 5.3, p. 11.

3. "Savoir apprendre" de Gauthier et Poulin, Universite de Sherbrooke, 1985. chap. 4, p. 85-108.

Pour les professeurs qui veulent pousser plus loin leur compréhension des habiletés méthodologiques en lien avec la théorie de l'apprentissage expérientiel, ce volume développe une grille d'analyse de l'utilisation actuelle du temps en relation avec les quatre modes d'apprentissage que propose cette approche.

La planification du temps permet de passer par le cycle des quatre modes d'apprentissage, i.e.

de l'"expérience concrète" (EC),
à l'"observation réfléchie" (OR),
à la "conceptualisation abstraite" (CA),
à l'"expérimentation active" (EA).

(cf: ANNEXE 2, doc. 2, tableau-synthèse)

MODULE 3

L'ETUDE ET LA PREPARATION DES EXAMENS

OBJECTIFS:

* prendre connaissance des environnements facilitant l'etude chez les étudiants et etudiantes, tels la prise de notes, des strategies d'étude efficace et la preparation immediate des examens;

* susciter le questionnement comme strategie d'apprentissage de la matiere enseignee;

* découvrir les liens entre les questions d'examem et le développement des habiletés cognitives correspondantes;

* consulter les ressources pertinentes reliees à la conpréhension des difficultes recueillies lors de la correction des évaluations.

RESSOURCES DISPONIBLES:

1. "Pour réussir", guide méthodologique, de Bernard Dionne.

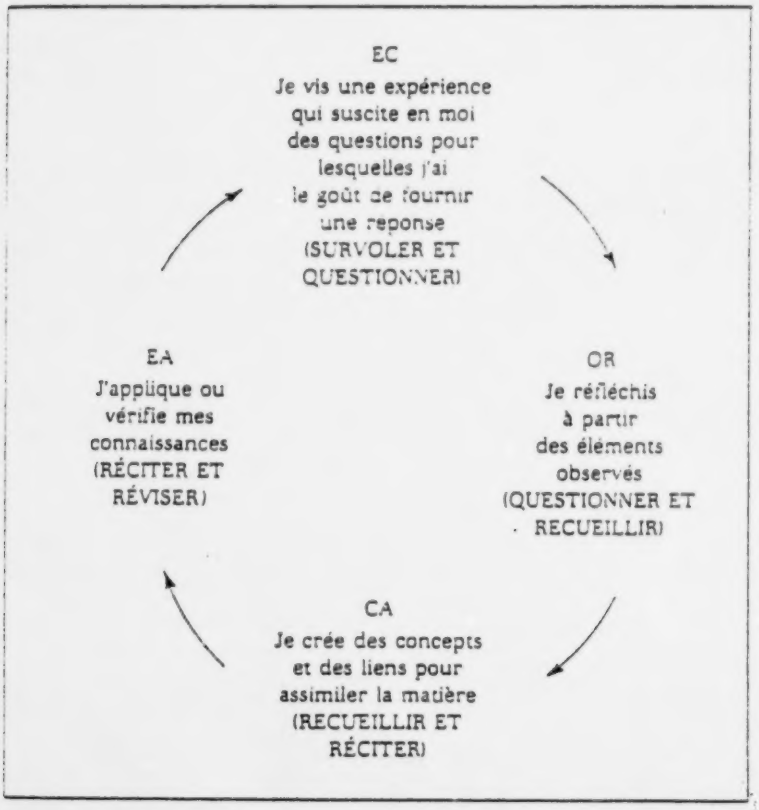
   Ce guide developpe la methode du SQ3R et de ses principales applications. (cf: chap. 4)

> La méthode "SQ3R" comporte cinq étapes correspondant respectivement aux lettres désignant son appellation acronymique. Ces cinq étapes sont les suivantes:
>
> S - SURVOLER
> Q - QUESTIONNER
> R_1 - RECUEILLIR
> R_2 - RÉCITER
> R_3 - RÉVISER

Egalement, cette methode, comme strategie d'etude efficace, est reliee au procédé d'apprentissage experientiel, passant de l'experience concrete à l'observation refléchie, de la conceptualisation abstraite a l'experimentation active.

Le tableau suivant, tiré de Savoir apprendre, de Gauthier et Poulin, Universite de Sherbrooke, 1985, chap. 8, p. 165, demontre bien le processus d'apprentissage lors des periodes d'etude.

LES STRATÉGIES D'ÉTUDE EFFICACE



2. "Le questionnement comme stratégie d'apprentissage" dans Pédagogie collégiale, sept. 1990. de Louise Langevin.

La méthode du Learning to Learn privilégie le questionnement comme principe de base pour rendre l'élève actif intellectuellement et développer ses haliletés de pensée critique. Il s'agit d'aborder la matière enseignée (exposés et lectures) comme étant des réponses à des questions.
(cf: ANNEXE 3, doc. 1)

Le texte présente plusieurs niveaux de question en correspondance avec les niveaux cognitifs tels que définis par la taxonomie de Bloom: information, compréhension, réflexion, évaluation et créativité.

> Stratégie intéressante permettant de faire des liens entre les notes de cours, les lectures et la réussite des examens.

Toutefois, "Suffit-il de permettre aux élèves de s'exprimer pour qu'ils le fassent?" Michel St-Onge, dans cet article, explore cette réalité sous l'angle du prof, i.e. la croyance que les élèves poseront des questions s'ils ne comprennent pas; mais, "donner aux élèves la possibilité de poser des questions ne suffit pas pour assurer leur engagement dans l'apprentissage". (Pédagogie collégiale, vol. 3, no: 3, fevrier 1990, p. 11)

Alors, il y a place à inventer des stratégies d'enseignement qui engage l'élève dans le questionnement pour developper ses habiletés cognitives. Que révèlent les recherches?
(cf: ANNEXE 3, doc. 2)

3. Le développement de la pensée et de l'action responsable.

Les recherches menées par Yan Palkiewicz au module des sciences de l'éducation de l'UQAM, parlent des liens entre les opérations mentales (cf: théorie piagécienne) et le développement d'une pensée responsable.

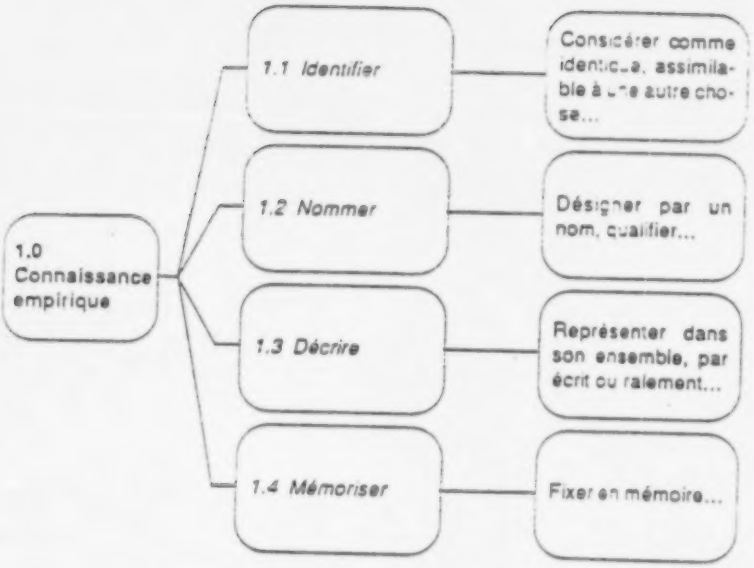
> Les sciences humaines dans une pédagogie de la pensée et de l'action responsable au collegial, Jan Palkiewicz, Colloque des Sciences Humaines, juin 1989.

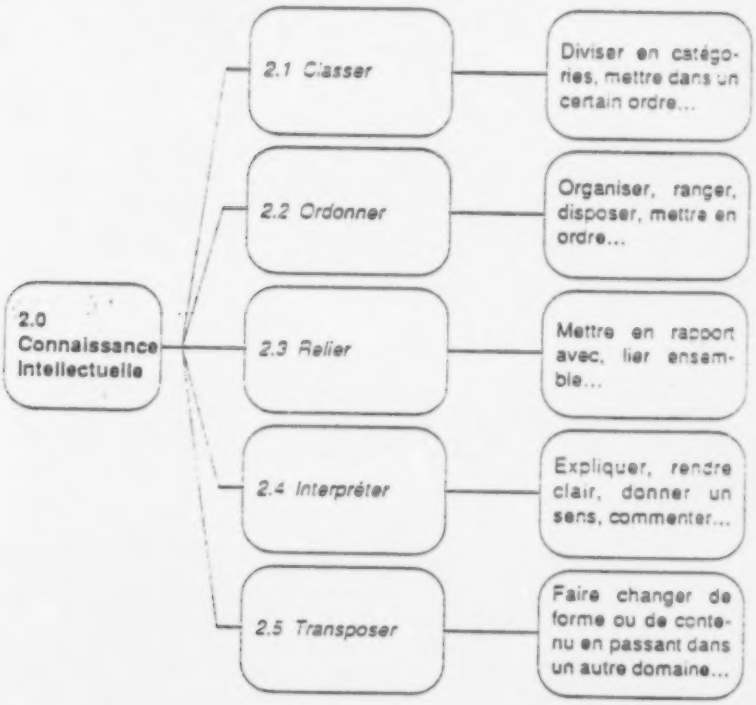
Plusieurs pédagogues au collégial ont tenté d'appliquer cette théorie dans leur pratique pédagogique. Ainsi, les tableaux suivants sont puisés dans une application des résultats de ces recherches pour les stages dans le programme de travail social. (Pédagogie collégiale, vol. 4, no: 2, décembre 1990, p. 12-13)

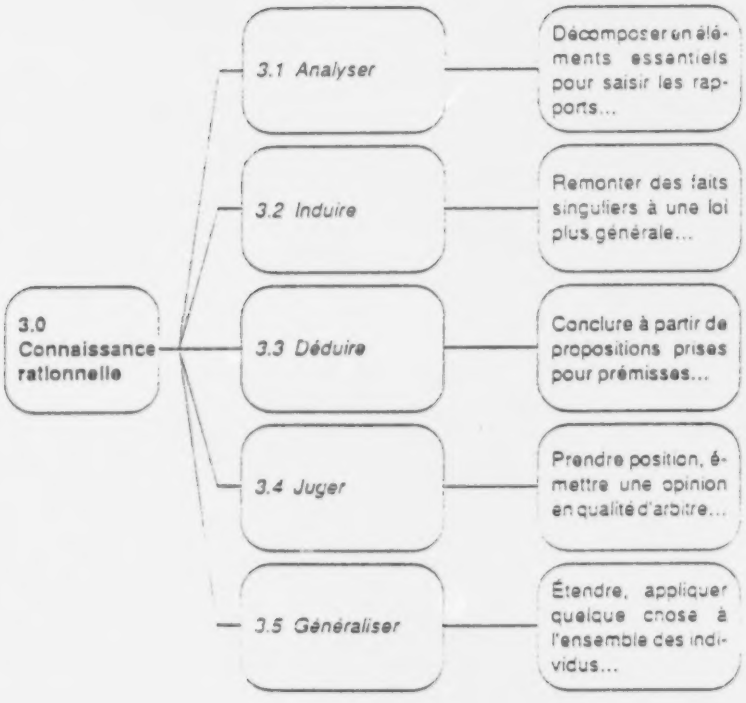
4. "L'analyse de la question: une habileté de base qu'on oublie d'enseigner", Pédagogie collégiale, sept. 1989. de Jacques Pelletier.

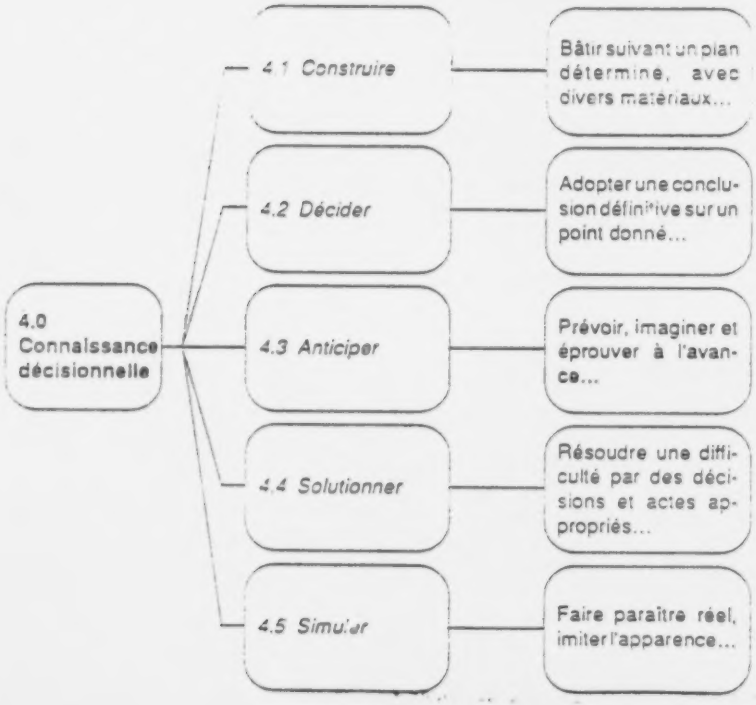
Les étudiants et étudiantes ont développé une conception passive de la question (mémorisation) lorsqu'ils sont en situation d'examen. De ce fait, il faut désapprendre les réflexes et les comportements pour une conception plus active des questions d'examen.
(cf: ANNEXE 3, doc.3)

Alors, "questionner la question" devient une stratégie utile, en repérant le thème de la question, ses mots-limites et ses mots-clés. Ce que reprend habilement le guide méthodologique Pour réussir, au chap. 4, pour les examens à développement, p. 52-53.


1.0
Connaissance
empirique
1.1 Identifier
Considérer comme identique, assimilable à une autre chose...
1.2 Nommer
Désigner par un nom, qualifier...
1.3 Décrire
Représenter dans son ensemble, par écrit ou oralement...
1.4 Mémoriser
Fixer en mémoire...


2.0
Connaissance
intellectuelle
2.1 Classer
Diviser en catégories, mettre dans un certain ordre...
2.2 Ordonner
Organiser, ranger, disposer, mettre en ordre...
2.3 Relier
Mettre en rapport avec, lier ensemble...
2.4 Interpréter
Expliquer, rendre clair, donner un sens, commenter...
2.5 Transposer
Faire changer de forme ou de contenu en passant dans un autre domaine...


3.0
Connaissance
rationnelle
3.1 Analyser
Décomposer en éléments essentiels pour saisir les rapports...
3.2 Induire
Remonter des faits singuliers à une loi plus générale...
3.3 Déduire
Conclure à partir de propositions prises pour prémisses...
3.4 Juger
Prendre position, émettre une opinion en qualité d'arbitre...
3.5 Généraliser
Étendre, appliquer quelque chose à l'ensemble des individus...


4.0
Connaissance
décisionnelle
4.1 Construire
Bâtir suivant un plan déterminé, avec divers matériaux...
4.2 Décider
Adopter une conclusion définitive sur un point donné...
4.3 Anticiper
Prévoir, imaginer et éprouver à l'avance...
4.4 Solutionner
Résoudre une difficulté par des décisions et actes appropriés...
4.5 Simuler
Faire paraître réel, imiter l'apparence...

MODULE 4

LE TRAVAIL EN EQUIPE

OBJECTIFS:

* préciser les raisons ou les préoccupations pédagogiques sous-jacentes au fait que le travail en équipe est exigé pour les étudiants et les étudiantes, et ce, dès leur première session au collège;

* reconnaître les objectifs poursuivis dans chacune des formes de travail en équipe: ateliers, laboratoires, discussions, séminaires, recherche d'informations, rédaction de textes, etc.;

* savoir les avantages et les difficultés du travail en équipe dans chacune des situations d'apprentissage où il est utilisé;

* présenter des exemples de situations où le travail en équipe est bénéfique;

* compléter le tout par des observations basées sur notre pratique pédagogique au collégial.

RESSOURCES DISPONIBLES:

1. Gauthier et Poulin, Savoir apprendre, Les éditions de L'Université de Sherbrooke, 1985, chap. 11, p. 243-251.

   Ce document, destiné aux étudiants et étudiantes, présente différents éléments pouvant permettre d'identifier ce qui est important dans la réalisation d'un travail en équipe dans tout cheminement scolaire:

   - évaluer la pertinence du travail en équipe,

   - savoir organiser les réunions de l'équipe,

- identifier les quatre intentions fondamentales aux réunions de l'équipe, soient: "l'information mutuelle, la coordination des tâches, la coopération productive, et la concertation créatrice".

- favoriser la communication entre les membres.

- et reconnaître les facteurs d'inefficacite dans le groupe.

Comment favoriser la mise en pratique de ces moyens pour un travail d'équipe satisfaisant autant pour chacun des participant et participante que pour le groupe.
(cf: ANNEXE 4, doc. 1)

2. Un groupe d'enseignants et d'enseignantes du département des sciences sociales a préparé, dans le cadre du cours d'initiation à la sociologie, un document intitulé Méthodologie du travail d'équipe. (cf: ANNEXE 4, doc. 2)

Ce guide pratique décrit l'organisation des groupes, les principaux phénomènes reliés au travail en groupe de tâches et une démarche de résolution de problèmes.

3. Mucchielli, Roger Le travail en équipe, et Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes, Les éditions ESF, Paris, 1975.

Ces documents précisent les applications pédagogiques de la dynamique des groupes. Le groupe ou l'équipe de travail devient un milieu de formation, un relais de l'instruction, et un moyen de formation. Pour les plus habiles pedagigues, la vie de groupe est l'objet de formation.

En regard des objectifs de la formation collégiale, est-il opportun d'aller aussi en profondeur dans la dynamique des groupes de tâches pour des travaux scolaires?

> ... une discussion à venir ... si la formation fondamentale est la caractéristique de l'ordre collégial, ...
>
> et si les milieux universitaires comme les milieux de travail exigent des habiletés pour le travail en groupe, notamment dans la prise de décision et dans la résolution de problèmes ... !

LE TRAVAIL EN EQUIPE EN SITUATION.

Plusieurs professeurs en sciences humaines utilisent le travail en équipe dans différentes situations d'apprentissage, que ce soit en classe ou dans des travaux scolaires. Dans chacune des situations, il importe que l'étudiant et l'étudiante en sache les objectifs précis, la démarche à suivre et les critères d'évaluation.

Voici quelques exemples:

a) Dans une recherche documentaire, l'objectif premier est la cueillette d'informations sur un sujet donné en utilisant plusieurs sources.

Afin de permettre la participation de tous les membres de l'équipe, chacun se verra attribuer une certaine quantité d'informations à trouver puis à résumer pour toute l'équipe.

En équipe, une synthèse des informations recueillies sera rédigée en consultant les informations de chacun. L'accent est donc mis sur le partage des informations ou "l'information mutuelle".

b) Dans une recherche scientifique, l'objectif premier est l'application de la démarche scientifique, i.e. à partir des informations recueillies sur un sujet choisi par l'équipe, formuler des hypothèses de recherche et mettre en oeuvre des méthodes et techniques de vérification des hypothèses afin de les confirmer ou de les infirmer.

L'équipe de recherche possède ici plusieurs responsabilités: non seulement elle doit favoriser le partage des informations, mais aussi le partage des tâches spécifiques à toutes les étapes de la recherche. L'accent est donc mis sur la répartition des tâches ou "la coordination des tâches" ainsi que sur l'entraide entre les membres de l'équipe ou "la coopération productive".

Dans les deux situations précédentes, il est souhaitable que l'équipe nomme un responsable dont le mandat serait de favoriser la communication entre les membres de l'équipe, d'organiser le travail de l'equipe en verifiant la participation de chacun et de planifier les rencontres. Cette personne assure aussi la communication avec le professeur pour toute difficulté dans la démarche de l'équipe.

A ceci, ajoutons que la présentation d'un guide de travail précis pour l'étudiant et l'étudiante dans cette démarche de recherche est un atout dans la réalisation de ses travaux d'équipe.

c) La formule: une équipe modulaire. A la lumière des pratiques pédagogiques associées au travail en équipe, il est observé que la formule d'une équipe modulaire semble se manifester peu à peu.

Cette formule consiste à exiger que certaines tâches soient accomplies individuellement suite à l'élaboration d'un plan de recherche ou d'analyse par toute l'équipe.

En équipe modulaire, la présentation orale à toute l'équipe des résultats de ses recherches/analyses personnelles est une exigence fondamentale qu'il faut planifier avec soin. Tâches et communication sont évaluées pour chacun des membres et non pour toute l'équipe.

Les réalisations communes de toute l'équipe font aussi partie de l'évaluation. Pour les pédagogues avertis, une coévaluation est possible avec des critères précis, des justifications sur la participation de chacun des membres, et des étapes bien définies; si non, c'est la gratuité assurée des points qui y sont accordés.

N.B. Cette formule s'adapte bien à des cours thématiques.

MODULE 5

LA COMMUNICATION ECRITE

OBJECTIFS:

* distinguer le rôle du professeur d'une discipline du rôle d'un professeur de français quant à la maîtrise de la communication écrite;

* situer le rôle de l'enseignant et enseignante d'une matière donnée, en regard du sens et du contenu de l'écrit bien au-delà de la maîtrise du code grammatical;

* connaître une démarche facilitante pour amener l'étudiant et l'étudiante à élaborer un plan du texte à rédiger selon les consignes du travail demandé;

* développer une stratégie d'enseignement sur l'utilisation des articulateurs logiques dans les différents travaux écrits que réalisent les étudiants et etudiantes;

* saisir le lien entre le développement de l'expression écrite et celui d'une pensée logique.

RESSOURCES DISPONIBLES:

Ménard, Louise "Et si écrire rimait avec plaisir? ou l'apprentissage de l'écriture, revu et corrigé", dans Pédagogie collégiale, vol. 4, no. 2, déc. 1989, p. 16-19.
(cf: ANNEXE 5, doc. 1)

Cet article propose des suggestions simples pour habituer l'élève à écrire souvent dans son processus d'apprentissage, autant pendant les cours, lors des travaux et à l'occasion des différents examens.

Aylwin, Ulric "Usage et maîtrise de la langue dans tous les cours", communication lors d'une conférence régionale de l'AQPC, février 1989.

Ce document précise les raisons pour que chaque enseignant et enseignante
assure la maîtrise de la langue par les élèves,
inventorie les causes de la non-maîtrise de la langue,
trace le portrait du rôle du prof face à cette carence
et propose des outils pédagogiques fort intéressants.

Pelletier, Jacques "Pédagogie concertée et habiletés d'écriture", projet PAREA, 1990-91, Collège de Sherbrooke.

Cette recherche fera l'objet d'une communication lors du Colloque de l'AQPC, Sherbrooke, juin 1991.

Richaudeau, François L'écriture efficace, Paris, Retz, 1978.

Ce volume explore particulièrement l'habileté d'écrire en relation directe avec l'habileté à communiquer. Par un quiz intitulé "Etes-vous bon communicateur?", au tout début du livre, il prédispose à la lecture des précieux conseils pour qui veut écrire efficacement et positivement.

Tremblay, Robert L'écritoire, outils pour le lecture et la rédaction de textes raisonnés, McGraw-Hill, Montréal, 1991.

Tout frais sorti de la maison d'édition, ce volume parle de l'analyse de texte, de l'écriture de textes raisonnés et des qualités de ces textes. Il faudra prendre le temps de le consulter plus en profondeur et d'expérimenter certaines stratégies en regard de l'écriture.

Toutes ces ressources mériteraient d'être explorées afin d'élaborer des interventions précises pour amener l'élève à mieux s'exprimer par écrit. Vos suggestions sont attendues!

ANNEXES

ANNEXE 1: . . . . . p. 25

ANNEXE 2: . . . . . p. 38

ANNEXE 3: . . . . . p. 46

ANNEXE 4: . . . . . p. 59

ANNEXE 5: . . . . . p. 71

ANNEXE 1

DOC 1:

Faucher, Christiane — "La prise de notes: une responsabilité partagée", dans Pédagogie collégiale, vol. 3, no: 1, sept. 1989, p. 12-16.

. . . . p. 26

DOC 2:

St-Onge, Michel — "Toute personne sachant écrire est-elle habile à prendre des notes", dans Pédagogie collégiale, vol. 2, no: 3, mars 1989, p. 15-18.

. . . . p. 31

DOC 3:

Aylwin, Ulric — "Pour que les élèves se motivent: L'AUTOPORTRAIT", dans Prospectives, vol. 23, no: 3, octobre 1987.

. . . . p. 35

Aylwin, Ulric — "Petites évaluations, grands effets", dans Prospectives, octobre 1988.

. . . . p. 37

La prise de notes : une responsabilité partagée

Christiane Faucher
Professeure de psychologie
Cégep de Sherbrooke

La prise de notes fait partie des thèmes qui préoccupent ceux qui cherchent à mieux comprendre les moyens, les stratégies, les conditions facilitantes et les processus cognitifs de l'apprentissage. Convaincus qu'elle constituait une des grandes conditions de la réussite ou de l'échec des élèves, plusieurs chercheurs ont, depuis 1925, analysé les comportements efficaces et inefficaces des élèves et des professeurs dans le jeu de la prise de notes, tentant de clarifier les fonctions respectives et conjuguées de l'exposé et de la prise de notes proprement dite et de la production sur laquelle les deux facteurs précédents doivent déboucher.

Certaines interventions réalisées en aide à l'apprentissage au collège de Sherbrooke de 1985 à 1987 nous ont amenée à nous intéresser à cette question.

Nous mettrons d'abord en évidence ici les éléments problématiques et les questions qui sont à l'origine de notre recherche et qui nous ont conduite à réaliser un inventaire non exhaustif des connaissances accumulées sur ce sujet. De cet inventaire, nous présenterons deux éléments : les fonctions que remplit la prise de notes par rapport à l'exposé reçu en classe et par rapport au développement d'une connaissance structurée dans la tête de l'élève ; les principaux comportements des élèves et des enseignants qui peuvent favoriser ou non la prise de notes.

Nous terminerons en traitant de l'entraînement à la prise de notes et du rapport entre la prise de notes et la performance aux tests.

PROBLÉMATIQUE

Parmi les nombreux facteurs liés au phénomène de la réussite, des échecs et des abandons au collégial, il semble que la prise de notes joue un rôle déterminant. Pour compenser le manque de maîtrise de cette habileté chez les élèves, nous avons développé, au collège de Sherbrooke, un certain nombre d'outils et d'interventions en aide à l'apprentissage : des guides « autogérés » et des ateliers-midi de formation.

Après avoir expérimenté ces deux formules pendant un certain temps, force fut de constater qu'elles accusaient de sérieuses limites puisqu'elles demeuraient des actions non intégrées au contexte de la classe. Ces voies, parallèles à l'enseignement, exigeaient des élèves qu'ils assurent par eux-mêmes, sans l'aide de leurs professeurs, le transfert des habiletés dans les cours réguliers, tâche qui s'avérait très lourde pour ceux qui avaient beaucoup de difficultés à prendre de bonnes notes. D'autre part, réalisant que la qualité de la prise de notes des élèves était largement influencée par les comportements des enseignants lorsqu'ils font leurs exposés, nous avons orienté nos interventions vers le groupe-classe. Cette mesure d'aide à l'apprentissage permettait de viser les mêmes objectifs théoriques et pratiques dans l'enseignement de la prise de notes, mais avait l'avantage d'engager concrètement les enseignants et les élèves dans le lieu où l'acte éducatif se déroule normalement. Cette nouvelle forme d'intervention favorisait l'émergence d'un dialogue pédagogique entre enseignants et élèves sur les difficultés reliées à la prise de notes et, suite à la pratique d'exercices simples, contribuait à modifier les attitudes et les comportements des uns et des autres à l'égard de cette habileté.

Après avoir réalisé plusieurs expériences de formation sur mesure en prise de notes, nous avons constaté que ces interventions dépendaient largement de l'idée que les élèves et les enseignants se faisaient de l'utilité de la prise de notes. Par exemple, pour certains enseignants, la prise de notes se réduisait à une simple technique de mise en page, alors que d'autres la considéraient comme la clé maîtresse de la réussite à leurs examens. Pour certains élèves, la qualité de leur prise de notes dépendait surtout des comportements « des profs » ; d'autres percevaient la prise de notes comme une habileté essentielle qu'il faut développer.

Confrontée à tant de perceptions différentes, cherchant à démêler cet écheveau de vues divergentes, voire contradictoires, nous avons posé trois questions qui semblaient rassembler les diverses préoccupations du milieu.

— Quelles sont, selon les professeurs, les habiletés en prise de notes que les élèves doivent maîtriser à leur arrivée au collégial ?

— Quelles sont, selon les élèves, les habiletés en prise de notes qu'ils jugent essentiel de maîtriser ?

— Quel est l'impact réel d'un entraînement à la prise de notes (atelier de formation) sur la performance scolaire ?

Pour trouver réponse à ces questions, nous avons procédé à deux types de cueillette d'information. La première prit la forme d'un mini-sondage (entrevues individuelles) réalisé auprès d'élèves et de professeurs ; il en résulta un tableau d'une dizaine de facteurs *divergents* et *convergents* concernant les perceptions et les comportements liés à la prise de notes. Ces éléments de réponse justifiaient la pertinence de notre objet d'études et permettaient d'orienter la deuxième cueillette vers la documenta-

tion américaine et de procéder à un certain nombre de lectures qui ont permis de dégager la conclusion suivante : il existe un rapport entre les conditions qui déterminent la réussite d'une bonne prise de notes et la performance aux tests.

LES FONCTIONS DE LA PRISE DE NOTES

Des chercheurs (Divesta et Gray[1]) ont émis deux hypothèses pour expliquer l'utilité potentielle de la prise de notes. Selon eux, prendre des notes de cours serait un procédé qui faciliterait l'emmagasinage externe ou le codage de l'information.

L'hypothèse de l'emmagasinage externe

L'emmagasinage externe renvoie uniquement au produit résultant du processus de la prise de notes. Elle ne met pas l'accent sur l'activité interne, sur le processus de traitement des informations mis en branle par l'élève lorsqu'il prend des notes. Cette distinction entre produit externe et activité interne explique sans doute l'origine de l'expression emmagasinage externe.

L'hypothèse de l'emmagasinage externe suppose que ce n'est pas l'activité de prise de notes en elle-même qui serait importante, mais plutôt le fait d'avoir des notes qui peuvent être utilisées ultérieurement à des fins d'études. De ce point de vue, la provenance des notes de cours importe peu. Qu'elles aient été consignées par l'enseignant ou par l'élève, l'essentiel est que ce dernier puisse les avoir en main.

La recherche de Richards et Friedman[2] a démontré que les notes de cours (le produit externe) avaient deux fonctions : une de répétition et une de reconstruction.

La fonction de répétition permet à l'élève d'avoir accès aux notes de cours aussi souvent qu'il le désire. Revoir le même contenu de façon répétée augmenterait la rétention de l'élève.

La fonction de reconstruction, quant à elle, permettrait à l'élève de restructurer les parties d'un contenu qu'il a notées lors d'un exposé.

Selon Carrier et Titus[3], ces deux fonctions contribueraient à améliorer la qualité des apprentissages.

L'hypothèse du codage

L'hypothèse du codage met l'accent sur l'activité interne de l'élève, c'est-à-dire sur l'ensemble des opérations intellectuelles qui se combinent lorsqu'il prend des notes. Lors d'un exposé, l'élève transformerait les informations reçues en classe sous une forme plus significative. Pour réaliser le codage de ces nouvelles informations, il effectuerait des associations, des inférences et des interprétations subjectives qu'il consignerait par écrit.

Pour mieux saisir les particularités du processus de codage inhérent à la prise de notes, il faut se référer aux recherches de Peper et Mayer[4] et à celles déjà citées de Carrier et Titus qui indiquent les activités impliquées dans ce processus :

— l'attention (observer, se concentrer, écouter) ;

— la sélection (reconnaître les idées essentielles) ;

— l'organisation (reconnaître la structure du message) ;

— l'intégration (relier les nouvelles informations aux connaissances antérieures).

Carrier et Titus concluent que la prise de notes comme activité « en soi » favorise le développement de la structure cognitive de l'élève, parce qu'elle lui permet d'exploiter davantage ses capacités de compréhension et d'analyse.

LE DÉVELOPPEMENT DES HABILETÉS EN PRISE DE NOTES

Selon Carrier[5], prendre des notes et les réviser constituent des activités efficaces qui améliorent généralement la qualité des apprentissages.

Plusieurs écrits portant sur la prise de notes mentionnent que cette qualité sera influencée, et par la façon dont les élèves prendront leurs notes, et par la façon dont les professeurs donneront leurs exposés.

> *Les élèves ne prennent pas tous leurs notes de la même manière et pour les mêmes raisons.*

Les comportements des élèves

Des études ont démontré que les élèves ne prenaient pas tous leurs notes de la même manière et pour les mêmes raisons[6]. Certains essaient de noter tout ce qui se dit en classe, alors que d'autres n'inscrivent que la structure d'organisation de l'exposé. Quelques-uns utilisent des schémas, alors que d'autres préfèrent la forme linéaire. Certains vont retranscrire leurs notes, tandis que d'autres vont les compléter par des annotations personnelles.

Selon Ganske[7], les élèves s'adonneraient à l'une ou l'autre de ces deux pratiques : le style « processor » et le style « transcripteur ».

Le style « processor » manifesterait les caractéristiques suivantes :

— comportement irrégulier dans la méthode de prise de notes ;

— beaucoup de phrases incomplètes ;

— exemples rarement notés ;

— ajout de notes qui n'ont aucun lien avec la matière (par exemple, une liste d'épicerie dans un coin de page) ;

— mots clés ou points de repère parfois présents ;

— griffonnages fréquents.

Le style « transcripteur » se présenterait comme suit :

— notes prises en vue d'une utilisation ultérieure ;

autre production), de questionner le professeur pour ajuster sa compréhension de la matière.

D'autre part, cette période d'arrêt permet au professeur de vérifier immédiatement auprès des élèves « la construction de la compréhension de la matière ».[13]

Cette stratégie pédagogique influence favorablement le développement des habiletés liées à la prise de notes, surtout lorsque celle-ci déborde la simple transcription du mot à mot. En fait, lorsque le professeur livre son exposé, il s'attend à ce que l'élève exerce ses capacités de compréhension, d'analyse et de synthèse. Toutefois, lorsqu'on observe les opérations cognitives effectuées par l'élève qui doit prendre des notes, on comprend mieux les difficultés qu'il peut éprouver à enregistrer et à intégrer la matière. Pendant que le professeur parle, l'élève, lui, doit tout à la fois :

— mobiliser son attention pour capter le message ;

— observer les indices non verbaux (gestes, mouvements du professeur) ;

— lire et enregistrer les informations inscrites au tableau ;

— s'ajuster au débit du professeur ;

— décider du format de la prise de notes (mot à mot, schémas, numérotation des parties, toute autre disposition graphique servant à mettre en relief la structure du message) ;

— repérer les mots clés, les idées les plus importantes et les liaisons entre elles ;

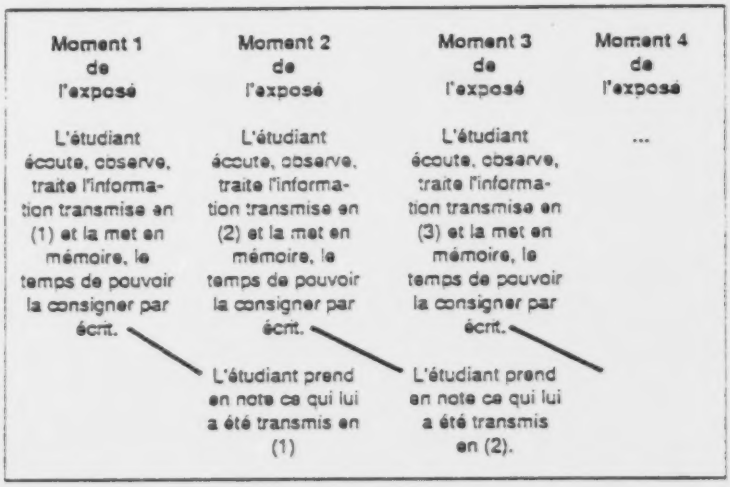
— choisir quelles données il faut retenir parmi l'ensemble de celles qui passent ;

— relier les nouveaux contenus aux informations qu'il possède déjà ;

— répondre continuellement à la question suivante : « Ce que je prends en note est-il pertinent pour l'évaluation future ? ».

Toutes ces opérations nécessaires à la saisie du message demandent du temps et entraînent un certain décalage temporel. L'élève ne peut vraiment noter qu'après avoir traité le message. Autrement dit, il est normal que l'élève accuse toujours un léger retard par rapport au déroulement de l'exposé du professeur.

Le schéma suivant illustre ce phénomène.[13]



C'est dire que la prise de notes implique un continuel dédoublement intellectuel : au même moment où on écrit les informations d'une première tranche d'exposé, on traite celles d'une deuxième tranche. Au moindre accroc dans le travail de transcription, l'écart normal risque de s'accentuer et d'entraîner la perte totale de certains « morceaux » d'information, voire le dérapage complet de l'élève qui risquera de perdre le fil du discours.

On comprend mieux, dès lors, l'importance critique de la pause de dix minutes qui suit une tranche d'exposé.

LE LIEN ENTRE L'ENTRAÎNEMENT À LA PRISE DE NOTES ET LA PERFORMANCE AUX TESTS

Les résultats de Carrier et Titus[14] démontrent que les élèves ayant reçu ce type d'entraînement performent mieux aux tests que ceux qui n'ont pas été entraînés. Cependant cette réussite semble dépendre de certaines conditions.

— L'exposé, la méthode de prise de notes et le produit final (l'examen) étaient reliés explicitement comme trois étapes d'un même processus. Cette structure a incité les élèves à sélectionner et à reformuler l'information en tenant compte du type d'examen qu'ils devaient passer ultérieurement. Conséquemment, ils ont modifié leur méthode de prise de notes, ne cherchant plus, comme avant, à tout consigner par écrit. En outre, cette attitude a eu pour effet de diminuer le stress à l'évaluation.

En disant, dès le départ, à quelle production finale l'exposé devait servir, en rendant les élèves conscients des objectifs à réaliser à l'aide des données de l'exposé, le professeur leur a permis d'orienter le travail de prise de notes, de mieux sélectionner les informations, de limiter les choix à faire. L'exposé en lui-même est toujours trop riche en informations. Il est ouvert à tant de possibilités différentes : faut-il noter les définitions ? les exemples ? les explications ? les digressions ? Cette incertitude peut inciter bien des élèves à tenter de tout écrire, même si c'est impossible en pratique. Comme tout exercice qui implique le

— ensemble de phrases complètes (avec les adjectifs et les articles, etc.) ;

— exemples quelquefois notés ;

— présence des synthèses faites en classe ;

— détails consignés dans une section spécifique ;

— notes facilement compréhensibles par quelqu'un d'autre.

Selon toute vraisemblance, ces deux types de pratiques auraient une incidence sur la qualité de la prise de notes et, par conséquent, sur les résultats d'apprentissage des élèves.

Par ailleurs, le mini-sondage mené au début de notre propre recherche a indiqué que la prise de notes des élèves serait influencée par leurs attitudes et perceptions à l'égard des pratiques pédagogiques des professeurs et de l'apprentissage en général. Dans une certaine mesure, il semble que les connaissances antérieures des élèves, la complexité de la matière, la diversité des styles d'enseignement et des méthodes d'évaluation contribuent à augmenter ou diminuer la qualité, l'efficacité et l'utilité de la prise de notes.

Parmi tous ces facteurs qui influencent la qualité de la prise de notes des élèves, il semblerait que les plus déterminants soient les comportements des enseignants.

Les comportements des enseignants

Dans un article de Svinicki[8], présenté par St-Onge[9], on rapporte que les élèves pourraient tirer un meilleur parti des exposés magistraux si les enseignants modifiaient leur comportement par rapport à la prise de notes. On sait que la prise de notes sert à la préparation des examens et des travaux scolaires des élèves. Par conséquent, ces notes doivent être compréhensibles pour les élèves. Dès lors, pour favoriser une meilleure prise de notes, St-Onge suggère aux enseignants :

— de structurer davantage leurs exposés ;

— de communiquer cette structure aux élèves (présenter le plan de l'exposé) ;

— d'utiliser des tableaux ou schémas-synthèses ;

— de distribuer des notes modèles ;

— de tirer des exemples signifiants de la réalité vécue des jeunes ;

— d'expliquer le vocabulaire utilisé ;

— de préciser la nature du produit final auquel serviront les notes ;

— d'encourager la personnalisation graduelle des notes.

Plus les enseignants forment leurs élèves à la prise de notes, plus ces derniers connaissent le succès dans leur apprentissage.

Dans le même ordre d'idées, Carrier et Titus[10] démontraient dans une étude expérimentale que plus les enseignants formaient leurs élèves à la prise de notes, plus ces derniers connaissaient le succès dans leur apprentissage. À leur avis, pour développer chez les élèves les habiletés nécessaires à une bonne prise de notes, les enseignants devraient adopter les comportements suivants :

a) Encourager les élèves à prendre des notes et à améliorer la qualité de ces notes :

— manifester de l'intérêt pour la prise de notes, c'est-à-dire, examiner les notes des élèves ;

— proposer une technique de mise en page ;

— inciter les élèves à développer des habiletés d'écoute et d'observation (supporter cet effort en intercalant dans l'exposé des répétitions stratégiques, en écrivant au tableau les principaux éléments) ;

— indiquer les liens entre les différentes parties de l'exposé, mettre en relief les rapports entre ce qui a été vu et ce qui s'en vient.

b) Encourager les élèves à développer des stratégies pour mieux se préparer aux exposés : indiquer aux élèves qu'une révision quotidienne de leurs notes permet une meilleure intégration de la matière et facilite la compréhension de nouvelles informations.

c) Traduire, sous forme d'activités concrètes, le processus de révision des notes. Apprendre aux élèves :

— à survoler leurs notes (rappel de la structure de l'exposé) ;

— à questionner leurs notes (activer les mécanismes de compréhension) ;

— à relire leurs notes (trouver les bonnes réponses aux questions qu'ils se posent).

d) Expliquer aux élèves la relation entre l'exposé et le produit final, entre les informations, transmises et notées, et le type d'examen qu'ils devront passer ou le type de production qu'ils devront réaliser.

LA CLÉ MAÎTRESSE DE L'ENTRAÎNEMENT À LA PRISE DE NOTES

Le but de l'entraînement à la prise de notes est de former les élèves à dégager l'essentiel du message transmis. Pour favoriser cet acte de compréhension, le professeur doit fractionner son exposé en petites portions et réserver des pauses pour la prise de notes. Carrier et Titus[11] suggèrent une période d'enseignement de vingt minutes, suivie d'une pause de dix minutes.

Cette stratégie pédagogique permet à l'élève de traiter les nouvelles informations (relier les connaissances nouvelles à celles qu'il a déjà), de restructurer ces informations pour les rendre utilisables en fonction du produit final (examen ou

Parmi tous les facteurs qui influencent la qualité de la prise de notes des élèves, il semblerait que les plus déterminants soient les comportements des enseignants.

jugement, la prise de notes a besoin d'être *balisée* par la connaissance des objectifs visés par l'effort intellectuel.

— Les élèves à qui on avait dit qu'ils seraient soumis à un examen objectif ont effectivement passé ce genre de test. Sachant ce qui était attendu d'eux, ils ont ajusté leur façon d'étudier, fournit l'effort demandé et augmenté leurs résultats à l'examen. Le test mesurait vraiment ce qu'il était censé mesurer.

Dans ce cas, l'exposé, la prise de notes et la production finale ont fait l'objet d'une intégration claire et cohérente, tant pour le professeur que pour les élèves.

CONCLUSION

La recherche scientifique permet d'identifier que les comportements des enseignants et des élèves se révèlent des déterminants majeurs de la qualité de la prise de notes. De plus, elle a permis de dégager assez clairement la nécessité d'instaurer un processus d'entraînement efficace à la prise de notes qui amène la modification des attitudes et des comportements des élèves et des professeurs. Enfin, elle a démontré que les élèves ayant reçu un entraînement à la prise de notes améliorent leur performance aux tests.

En somme, il nous apparaît évident que la qualité de la prise de notes chez les élèves pourra augmenter de façon significative si les professeurs intègrent l'apprentissage de ces habiletés dans les objectifs de leurs cours, favorisant du même coup une plus grande réussite scolaire.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. DIVESTA, Francis J., GRAY, Susan G., « Listening and Note-taking », *Journal of Educational Psychology*, 1973, vol. 63, pp. 8-14.
2. RICHARDS, J.P., FRIEDMAN, F., « The Encoding versus the External Storage Hypothesis in Note-taking », *Contemporary Educational Psychology*, 1978, 3, pp. 136-143.
3. CARRIER, Carol A., TITUS, Amy, « Effects of Note-taking Pretraining and Test Mode Expectations on Learning from Lectures », *American Educational Research Journal*, winter 1981, vol. 18, n° 4 pp. 385-397.
4. PEPER, Richard J., MAYER, Richard E., « Note-taking as a Generative Activity », *Journal of Educational Psychology*, 1978, p. 70.
5. CARRIER, Carol A., « Note-taking Research, Implications for the Classroom », *Journal of Instructional Development*, vol. 6, n° 3, 1983, pp. 19-26.
6. CYR, Jean-Marc, « Les notes de cours », dans *Coup d'œil sur l'enseignement universitaire*, janvier 1985, n° 1, Université de Montréal, pp. 1-8.
   Dans son article, Cyr présente des comportements d'élèves décrits par Carrier (1983).
7. GANSKE, Ludwig, « Note-taking : a Significant and Integral Part of Learning Environments », *Educational Communication and Technology Journal*, vol. 29, n° 2-4, summer 1981, pp. 155-175.
8. SVINICKI, M., « It Ain't Necessarily So : Uncovering Some Assumptions About Learners and Lectures », dans *To improve the Academy : Ressources for Student Faculty and Instructional Development*, P.O.D. (The Professional and Organizational Development Network in Higher Education), 1985.
9. ST-ONGE, Michel, « Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ? », *Pédagogie collégiale*, numéro pilote, juin 1987, pp. 14–16.
10. Voir CARRIER, Carol A., TITUS, Amy, *op. cit.*
11. Voir CARRIER, Carol A., TITUS, Amy, *op. cit.*
12. ST-ONGE, Michel, « Toute personne sachant écrire est-elle habile à prendre des notes ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 3, pp.15-18.
13. CYR, Jean-Marc, *op. cit.*
14. Voir CARRIER, Carol, A., TITUS, Amy, *op. cit.*

DoE 2: 31.

Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?

Toute personne sachant écrire est-elle habile à prendre des notes ?

Michel Saint-Onge
Coordonnateur adjoint au développement pédagogique, à la recherche et aux ressources didactiques
Cégep Montmorency

Lorsqu'on fait un exposé, on s'attend à ce que les élèves en retiennent quelque chose. On ne s'attend pas, surtout si les exposés sont assez longs, à ce qu'ils mémorisent instantanément ce qui est dit. Aussi, il va de soi, étant donné qu'il leur faudra retrouver trace des leçons reçues pour pouvoir étudier, que les élèves aient à leur disposition des notes de cours sous quelque forme que ce soit.

La plupart des professeurs admettant la nécessité des notes de cours ont, par ailleurs, des points de vue fort différents sur la prise de notes. Les pratiques d'enseignement démontrent ces divergences. Certains ne se préoccupent pas du tout de la façon dont les élèves prennent des notes. Pour eux, tout élève sachant écrire est capable de prendre les notes qu'il juge nécessaires. Parmi eux, certains auront réalisé qu'ils parlent trop vite pour que les élèves arrivent à prendre convenablement des notes ; ils seront préoccupés par le débit de leurs exposés. D'autres professeurs, en lisant les notes prises par leurs élèves au cours d'un de leurs exposés, auront pu constater non seulement la grande différence entre les divers documents, mais également les difficultés d'étude que peuvent poser ces notes : absence d'informations importantes, désordre dans la démarche intellectuelle transcrite, inexactitude des données, etc.

« Il apparaît que l'acquisition du savoir ne se fait pas par simple contact avec le savoir d'un autre. Il faut le reconstruire en soi. Pour cela, il faut en être capable. Or souvent nous donnons nos cours sans nous demander quelles sont les habiletés que l'élève doit utiliser pour arriver à apprendre à partir de ce que nous lui donnons. C'est la constatation faite par Manila Svinicki, professeure à l'Université du Texas.

Dans un article intitulé « It Ain't Necessarily So : Uncovering Some Assumptions About Learners and Lectures », l'auteure présente huit postulats conduisant plusieurs enseignants à ne retenir que l'exposé comme stratégie de médiation dans leur méthode d'enseignement et à croire que leurs exposés magistraux sont efficaces en soi. » (Saint-Onge, M., « Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 1, n° 1, octobre 1987, p. 13)

Michel Saint-Onge commente ici le quatrième postulat.

LES POSTULATS

1- La matière que j'enseigne est assez intéressante pour capter l'attention des élèves. (*Ibicem*, pp. 16-18)

2- Les élèves sont capables d'enregistrer et d'intégrer un flot continu d'informations pendant plus de 50 minutes. (*Pédagogie collégiale*, vol. 1, n° 3, mars 1988, pp. 13-16)

3- Les élèves apprennent en écoutant. (*Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 2, décembre 1988, pp. 17-20)

4- Les élèves sont des auditeurs avertis et habiles à prendre des notes.

5- Les élèves ont les connaissances préalables et le vocabulaire suffisant pour arriver à suivre les exposés.

6- Les élèves sont capables de diriger seuls leur propre compréhension.

7- Les élèves sont assez sûrs d'eux-mêmes pour le dire lorsqu'ils ne comprennent pas.

8- Les élèves peuvent traduire en action ce qu'ils entendent.

Face à cette constatation, on peut réagir de deux façons : soit se substituer à l'élève et lui fournir les notes qu'il devrait prendre, soit habiliter l'élève à la prise de notes ; bref, pour certains, le photocopieur, la bibliothèque, l'ordinateur ont éliminé la nécessité de la prise de notes ; pour d'autres, la prise de notes est une étape cruciale de l'apprentissage.

Montaigne disait que les notes sont une « mémoire en papier ». Les notes de cours prises par les élèves ne peuvent-elles pas être la transcription sur papier de ce qui se passe dans leur mémoire ? Ce serait alors un outil précieux pour le professeur désireux de réfléchir sur l'effet de son enseignement sur l'apprentissage ou la modification de la mémoire des élèves. Cela permettrait d'observer, indirectement, ce qui se passe dans la tête de ceux à qui nous présentons des exposés. La « mémoire en papier », les notes de cours, n'offre-t-elle pas au professeur cet outil, cette sonde qui lui permet d'observer l'organisation de la mémoire de ses élèves ? Cela ne constitue-t-il pas un instrument de travail important ? Les professeurs qui prennent le temps de lire les notes de leurs élèves ou du moins de les examiner de temps en temps le croient. C'est à leur avis un outil qui en dit long sur la compréhension qu'ont les élèves de ce qu'on leur enseigne.

Je propose donc de questionner ce postulat qui veut que tous les élèves soient capables de prendre des notes lors des exposés. Les réflexions porteront sur les deux questions suivantes :

1. Pourquoi les élèves doivent-ils prendre des notes ?
2. Comment les aider à développer les habiletés nécessaires à la prise de notes ?

Pourquoi les élèves doivent-ils prendre des notes ?

Si nous examinons les notes dont peuvent disposer les élèves, nous constatons que la « mémoire en papier » prend différentes formes. Certaines notes sont la reproduction exacte de l'exposé du professeur. Si nous comparions les notes prises par l'élève et les notes du professeur, elles seraient, en principe, identiques. Ce type de notes se retrouve surtout dans les cas où on ne fait pas ou peu appel aux technologies de reproduction de textes. Alors, le professeur dicte les leçons, inscrit au tableau ce que l'élève doit transcrire. L'exposé du professeur n'est qu'un commentaire de ces notes, commentaire plus ou moins important. D'autres notes sont constituées des textes photocopiés distribués par le professeur. Ces textes peuvent être plus ou moins organisés ; ils sont habituellement classés dans l'ordre chronologique de leur distribution. Dans ce cas, les professeurs demandent souvent aux élèves de ne rien noter, de se contenter de chercher à comprendre les exposés, étant donné qu'ils pourront retrouver toutes les informations par la suite. Ici, le professeur distribue ses sources d'information et s'attend à ce que les élèves en tirent le même traitement que celui qu'il en fait dans son exposé. Enfin, il y a des notes de cours qui sont la mise en forme par l'élève des informations reçues, de façon à ce qu'il puisse les utiliser facilement dans l'exécution des diverses tâches scolaires qui lui sont données.

> *Les notes ne sont pas une fin en soi. Elles sont un intermédiaire déterminé par la nature de la production à laquelle elles serviront.*

Afin d'apprécier ces différents points de vue, connons-nous une définition plus opérationnelle des notes de cours. Empruntons pour cela la définition de Hoffbeck et Walter[1] : une structure intermédiaire entre un produit sur lequel on travaille et une production qu'on doit fournir à partir des notes. En effet, les notes sont toujours issues d'un produit : une conférence, un exposé, une réunion, un entretien, un livre, une observation... Ce produit affecte le niveau de difficulté de la prise de notes. D'autre part, les notes sont utiles parce qu'elles sont un outil de production : un compte rendu, un devoir, un examen, un exposé, une tâche professionnelle... Dès lors, une seule raison justifie vraiment la prise de notes : disposer d'une information utilisable dans la production prévue. Les notes ne peuvent donc pas être une fin en soi. Elles sont un intermédiaire déterminé par la nature de la production à laquelle elles serviront.

Si nous examinons maintenant la description élémentaire des divers types de notes de cours qu'on peut rencontrer, nous constatons, à la lumière de la définition que nous venons de donner, que les professeurs préparent les élèves à différentes productions. En effet, les structures intermédiaires constituées en mémoire chez les élèves et exprimées par les notes de cours, ne peuvent servir toutes aux mêmes productions. Pour certains, la mémoire doit reproduire le plus exactement possible ce qui est présenté à l'expérience de l'individu. Alors la similitude entre le produit sur lequel on travaille (l'exposé), la production que l'élève fera (les réponses d'examen) et les notes de cours doit être assurée. Pour d'autres, la mémoire doit traiter automatiquement, d'elle-même, les informations qui lui sont livrées de façon aléatoire. Alors, l'exposé peut être différent des informations contenues dans les notes et la tâche à accomplir peut être nouvelle par rapport à ce qui a été donné puisque l'intelligence devrait d'elle-même tirer profit des diverses sources d'information. Pour d'autres, enfin, la mémoire ne reproduit pas le réel, mais construit une compréhension personnelle par l'organisation qu'y prennent les informations. Alors les notes sont un outil pour l'étude.

En examinant ce qui constitue les notes de cours des élèves, nous pouvons nous interroger sur la relation qui existe entre le produit sur lequel ils ont travaillé (nos exposés) et la production qui est attendue d'eux (nos examens, les apprentissages à venir, les tâches professionnelles qui les attendent). Pourquoi les élèves prennent-ils des notes ? Chacun pourra répondre spontanément : « Pour apprendre ! » Mais alors, pour faire quel apprentissage ? La recherche cognitive entreprise, il y a à peine quelques années, a fait naître une nouvelle compréhension de l'ap-

apprentissage. Examinons les notions fondamentales de cette façon d'aborder ce processus afin de mieux comprendre le rôle des notes de cours.

D'abord, les élèves construisent leur compréhension de la matière. Le savoir ne se transmet pas pré-fabriqué, il se reconstruit chez chacun à l'aide des éléments d'information transmis. Les élèves n'ont donc pas pour tâche de redonner simplement ce qui leur est dit. Ils vont toujours chercher à dégager une signification pour eux de ce qui leur arrive. Ceci signifie qu'inévitablement, au cours du processus d'apprentissage, des interprétations erronées vont apparaître. Les notes de cours peuvent les révéler au professeur qui aura à exercer une nouvelle influence sur le processus de construction de la compréhension de l'élève.

Deuxièmement, comprendre quelque chose, c'est savoir quelles relations s'établissent entre les informations.[2] On croit maintenant que le cerveau organise les informations à l'aide de structures de mise en relation. Lorsqu'une information ne peut être associée à une de ces structures cognitives, elle serait oubliée. Les exposés doivent donc mettre en évidence ces liens qui engendrent la compréhension. Les notes de cours, à leur tour, devraient comporter ces éléments de mise en relation des informations.

Troisièmement, tout apprentissage dépend des connaissances antérieures. Le meilleur prédicteur de notre capacité d'apprendre quelque chose serait l'état de nos connaissances préalablement acquises en relation avec ce nouvel apprentissage. L'interprétation de nouvelles informations se fait par leur mise en relation avec ce qui est déjà connu. Il importe dès lors que les exposés favorisent le lien entre ce qui est présenté et les expériences antérieures des élèves. Encore là, les notes de cours traduisent cette opération de mise en mémoire.

Prendre des notes c'est, avant tout, comprendre des informations, les traiter de façon à les rendre utilisables en fonction d'un objectif de travail.

Dès lors, une seule raison justifie vraiment la prise de notes : elle oblige au traitement de l'information afin de disposer d'une information utilisable dans les tâches à accomplir. Pourquoi faire prendre des notes aux élèves ? Pourquoi leur distribuer des notes toutes faites ? Pourquoi dicter des notes ? Quel traitement de l'information l'élève est-il amené à faire ? En fonction de quelle tâche à accomplir fait-il cela ? Voilà des questions qui pourraient nous permettre de porter un jugement sur le degré d'utilité de la « mémoire en papier » que se donnent les élèves.

Une seule raison justifie vraiment la prise de notes : elle oblige au traitement de l'information afin de disposer d'une information utilisable dans les tâches à accomplir.

Comment favoriser le développement des habiletés liées à la prise de notes ?

Certains élèves, ceux qui réussissent bien, prennent des notes compréhensibles, complètes, claires et intéressantes. D'autres, ceux qui réussissent moins bien, prennent des notes lentement et mal. Le résultat est souvent catastrophique. Rien d'étonnant à cela, la prise de notes est une activité très complexe parce qu'elle est liée à la compréhension, qui passe par l'analyse et la synthèse.[3]

Face à cette différence, comme chaque fois que nous n'arrivons pas à nous expliquer un phénomène, nous avons tendance à l'expliquer par lui-même en lui trouvant un nom. Alors, nous « expliquons » l'habileté à prendre des notes par le « talent », l'« intuition », le « jugement », l'« imagination » ou tout bonnement l'« intelligence ». Il nous faut dépasser l'utilisation de ces concepts pour arriver à expliquer cette différence de performance par quelque phénomène indépendant de la qualité du travail accompli.

Il apparaît aux théoriciens cognitivistes que la différence dans les habiletés de ce genre repose sur le fait que certains connaissent beaucoup plus de choses que les autres et que ces connaissances sont mieux organisées dans la mémoire à long terme. Le professeur peut faire en sorte d'uniformiser, autant que possible, la disponibilité de ces connaissances. Voici quelques exemples de choses utiles à cela :

— Préciser la nature du « produit final » auquel serviront les notes.

  On sait bien que les remarques personnelles qu'on note sur une feuille à l'occasion d'une rencontre entre amis ne ressemblent pas beaucoup aux notes de cours prises en vue de se présenter à un examen. Le professeur peut informer les élèves du type de travail qu'ils auront à faire avec leurs notes. Malheureusement, par habitude, les élèves s'attendent à ce qu'on leur demande de reproduire intégralement ce qui leur a été dit. Alors, ils tentent non pas de traiter les informations, mais tout simplement de les enregistrer.

— Inviter à la préparation aux exposés.

  La prise de notes est souvent facilitée par un travail personnel antérieur au moment de la notation. Par exemple, la révision rapide du cours précédent facilite la compréhension des informations nouvelles. La lecture sur le sujet qui sera traité favorise une écoute plus active, une sélection plus judicieuse des données à retenir, un intérêt qui suscite l'attention active.

— Distinguer l'essentiel de l'accessoire.

  Lorsque l'élève ne cherche qu'à enregistrer par écrit le discours du professeur et qu'il n'arrive pas à tout écrire, on se rend compte qu'il n'a pas, la plupart du temps, réussi à distinguer l'essentiel de l'accessoire. Des détails occupent la même place que les messages essentiels.

  Prendre des notes, ce n'est pas reproduire intégralement, c'est faire court, c'est dégager l'essentiel. Pour cela, la reformulation s'impose. Il faut

« traduire » les énoncés selon une démarche qui s'apparente au résumé. C'est la seule façon de s'approprier personnellement le message. Le professeur peut encourager cette reformulation en posant des questions aux élèves, mais aussi en procédant lui-même à des reformulations. Il peut également couper son exposé après chaque message important pour permettre sa reformulation par les élèves.

— Guider la construction de la pensée de l'élève.

Pour comprendre un discours, il faut porter une attention particulière aux éléments suivants :

- le plan d'exposition (donné en début d'exposé et rappelé fréquemment) ;
- les grandes étapes du raisonnement (présentées sous forme d'opérations mentales déterminant la succession des idées) ;
- les repères logiques explicitement structurants (amorce, liaisons, rappels, terminaison).

Le professeur dispose de divers procédés de mise en évidence de ces éléments : usage du tableau, répétition de l'information, ralentissement du débit, modification du ton de voix, emploi d'indicateurs tels : « ...il convient de noter ».

— Encourager la personnalisation graduelle des notes.

On connaît deux types de prise de notes : la notation linéaire classique et la notation modulaire. Les notes « classiques » rendent habituellement compte d'un propos suivi, de façon linéaire. Cela a l'avantage de l'évidence : les informations sont notées dans l'ordre dans lequel elles ont été reçues. On n'a pas à se poser de questions sinon celle de la fidélité, de la conformité. Les notes modulaires sont plus dynamiques et rendent compte de l'organisation faite des idées reçues. Cela a l'avantage de la réflexion : les informations sont combinées à partir d'une idée centrale. Ce processus de schématisation entraîne tout un questionnement qui oblige le traitement des idées.

La prise de notes modulaire est d'autant plus efficace qu'on a déjà une connaissance (même limitée) du sujet traité. Aussi, le professeur peut prévoir le passage graduel de notes linéaires à des notes modulaires (organisées autour d'une idée par feuille). Cela peut se faire par l'introduction de schémas récapitulatifs, par la traduction des notes linéaires en notes modulaires... Tout cela doit se faire au rythme du développement des habiletés des élèves.

En résumé

L'intérêt que portent les professeurs à la prise de notes varie avec la conception qu'ils se font de l'apprentissage et du fonctionnement de la mémoire. Si nous pouvions croire qu'il est possible de limiter l'enseignement à des exposés tout en laissant à l'élève seul cette préoccupation, ce serait sûrement parce que le processus d'apprentissage pourrait s'identifier à un phénomène de retransmission des messages tels que reçus. Si nous pouvions croire qu'il est avantageux d'éliminer la prise de notes en fournissant à l'élève les sources d'inspiration de nos exposés, cela se justifierait en pensant que le traitement des informations n'est pas objet d'apprentissage, mais bien un mécanisme automatique du cerveau.

La compréhension actuelle de l'apprentissage comme modification par traitement de la structure des informations gardées en mémoire nous amène à reconsidérer notre attitude face à la prise de notes. Les notes deviennent un outil pour le professeur qui a ainsi indirectement accès à l'état actuel d'organisation des connaissances chez l'élève pour découvrir quels pourraient en être les défauts expliquant la performance lors des exercices ou des examens. D'autre part, ces notes, comme phase intermédiaire de traitement des informations par l'élève, apparaissent comme un outil privilégié de l'apprentissage.

L'habileté à prendre des notes est dépendante des processus d'apprentissage favorisés par les professeurs. Cette habileté, parfois, se résume à la reproduction de textes élaborés par le professeur. Elle peut, à l'opposé, intégrer tous les mécanismes de compréhension, d'analyse et de synthèse. Comment chacun s'y prend-il pour faire passer ses élèves de l'imitation à l'autonomie intellectuelle, c'est là une facette importante du savoir pédagogique. Cela devrait nous amener à abandonner l'idée que les élèves sont naturellement capables de prendre des notes et nous convaincre qu'il faut nous préoccuper de cette « mémoire en papier », parce qu'elle est à l'image de la mémoire réelle et des opérations que nous lui demandons de faire.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. HOFFBECK, G., J. Walter, *Savoir prendre des notes vite et bien*, Paris, Dunod, 1987.

2. Voir : RESNICK, L., « Mathematics and Science Learning : A New Conception », *Science*, April 1983, pp.477-78.

3. Cela peut paraître en contradiction avec la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom. C'est cependant la façon de voir de ceux qui croient que comprendre c'est intégrer des informations nouvelles à sa structure de connaissance de façon à les rendre signifiantes. Cela ne saurait donc se faire sans « opérations » d'analyse et sans une organisation personnelle des informations. La compréhension résulterait donc de l'exercice des habiletés dites supérieures.

Recherche et développement...

Pour que les élèves se motivent:

L'AUTOPORTRAIT

par Ulric Aylwing
responsable du Service de développement pédagogique
Collège de Maisonneuve

Qu'est-ce qu'un autoportrait?

C'est, en quelque sorte, une photographie des connaissances acquises, une photo où l'on voit les pleins et les trous dans la surface de ce qu'on devrait savoir. Par exemple, si j'ai fait un exposé de trente minutes, dans lequel j'ai présenté dix nouveaux termes, expliqué deux lois générales et décrit trois applications types, chacun des élèves pourra "voir", grâce à un autotest, qu'est-ce qu'il a retenu de tout cela. C'est comme un instantané lui révélant ce qu'il y a dans sa mémoire.

Comment s'obtient un autoportrait?

Après chaque étape significative d'un exposé ou d'un travail (de 30 à 45 minutes), le professeur demande aux élèves (individuellement ou en dyades) de répondre à un minitest. Par exemple:

- trouvez les cinq termes clés qui résument mon exposé;
- complétez le schéma suivant en indiquant les liens entre les termes ou les éléments;
- trouvez une situation dans laquelle s'applique la loi que je vous ai expliquée; etc.

(Durée: trois minutes pour trouver les réponses et trois minutes pour les vérifier).

Quels sont les avantages de cet autoportrait?

L'élève est forcé de "se regarder dans le miroir" et de constater dans quelle mesure il sait ce qu'il devrait savoir. Une telle confrontation avec soi-même, **à chaque cours**, constitue le moyen le plus puissant de motivation personnelle.

L'élève peut "voir" le progrès qu'il a fait. Dans la plupart des cours l'élève n'est pas trop sûr de ce qu'il savait en entrant en classe ni de ce qu'il a acquis pendant le cours; ceci l'amène à déprécier le cours ou à douter de son progrès personnel. L'autoportrait, par contre, permet à l'élève de mesurer l'ampleur du chemin parcouru **pendant chacun des cours**, ce qui nourrit sa motivation de semaine en semaine.

L'élève, par le contenu de chaque minitest, peut identifier les éléments que le professeur considère les plus importants.

L'élève améliore aussi, par ce procédé, la mémorisation à long terme des connaissances.

L'élève, en outre, est constamment tenu sur la brèche; il ne peut pas "prendre de retard" dans la matière.

Le professeur de son côté, sait continuellement où en est son groupe par rapport à son cours.

Pour une communication claire, un enseignement efficace et une motivation soutenue: l'autoportrait.

Tiré de la revue Prospectives, volume 23, no 3, octobre 1987.

Petite évaluation, grands effets

par Ulric Aylwin*

La *petite évaluation* désigne, ici :

— une brève interrogation ou un court exercice,

— qui a lieu à des intervalles assez rapprochés pendant le cours (disons aux demi-heures),

— à quoi chacun des élèves doit participer,

— de façon que chaque élève fasse la démarche d'analyse qu'exige l'évaluation et puisse aussi constater son niveau de performance.

Les *grands effets* de cette stratégie sont les suivants :

a) *l'apprentissage* est amélioré, du fait que chaque élève peut confirmer ce qu'il a appris et identifier les lacunes qu'il lui reste à combler ;

b) *l'apprentissage* est également de meilleure qualité, d'une part parce que c'est l'élève qui fait l'effort d'analyse et, d'autre part, parce qu'il est amené à faire des opérations intellectuelles plus complexes que celles requises par la seule écoute de l'exposé du professeur ;

c) *la motivation*, aussi, est accrue, du fait que ces évaluations constituent autant d'autoportraits qui renvoient à l'élève une image de lui-même qui le force à prendre conscience de son niveau de réussite ;

d) *la motivation*, en outre, est soutenue, parce que chaque élève doit se tenir à jour et suivre le rythme de progression du cours ;

e) *la mémorisation* est également facilitée, à cause de la réactivation de ce qui a été appris au cours de l'étape, et par le transfert dans la mémoire à long terme de cette information ;

f) *la mémorisation* est aussi améliorée par le travail que fait l'élève sur les notions en cause, travail qui permet l'établissement de liens variés avec d'autres connaissances déjà ancrées dans la mémoire ;

g) *l'attention*, il va de soi, est renouvelée par cette variation dans l'activité de l'élève ;

h) *l'attention*, enfin, est soutenue pendant tout le cours, du fait que les élèves savent qu'ils seront périodiquement confrontés à une évaluation et que, dans celle-ci, personne n'aura la possibilité de rester dans le vague ou l'anonymat, chacun devant mesurer et afficher son niveau de performance.

C'est le genre de stratégie qui peut faire la différence entre un groupe plus ou moins amorphe ou responsable, et des élèves actifs qui assument leur démarche d'apprentissage.

---

* **Ce texte est extrait de *Développement pédagogique*, vol. 5, n° 10, 25 février 1988. Monsieur Aylwin dirige cette publication du Collège de Maisonneuve, où il est responsable du Service de développement pédagogique.**

ANNEXE 2

DOC 1:

Leycuras, Gilles — Apprendre à planifier son temps, exercice propose aux élèves dans le cadre du premier cours de sociologie, Dep. des sciences sociales, Cégep de Trois-Rivières, automne 1990.

. . . . p. 39

DOC 2:

Gauthier et Poulin, — Savoir apprendre, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 1985, p. 52-53.

. . . . p. 44

APPRENDRE A PLANIFIER SON TEMPS

EXERCICE

Vous êtes étudiant au CEGEP de Trois-Rivières en 1ère année et vous suivez à la session d'automne les cours suivants, inscrits à votre horaire:

- 109...-15 Natation
- 109...-15 Conditionnement physique
- 340-101 Philosophie, pensée et discours
- 601-103 Communication et écritures
- 330-915 Histoire de la civilisation occidentale
- 385-940 Introduction à la vie politique
- 387-960 Initiation à la sociologie
- 350-914 Relations humaines (cours complémentaire)

Selon les cahiers de l'enseignement collégial (et selon votre professeur) vous devriez, en dehors des heures de présence en classe proprement dites, fournir 18 heures par semaine de travail personnel. Sur ces 18 heures, supposons que 7 vous servent à reviser vos notes de cours, faire certaines lectures exigées de temps à autre par les professeurs et compléter les exercices et ateliers amorcés en classe. Il vous reste donc 11 heures par semaine à consacrer à vos autres travaux. Quels sont-ils? Et bien voici:

		CODE	DATE DE COMMANDE	DATE DE REMISE	TEMPS REQUIS
Philosophie, pensée et discours	1er travail	Philo. 1	27 août	10 sept.	4.5 h.
	2ème "	Philo. 2	10 sept.	24 sept.	4.5 h.
	3ème "	Philo. 3	24 sept.	8 oct.	4.5 h.
	4ème "	Philo. 4	8 oct.	29 oct.	4.5 h.
	5ème "	Philo. 5	29 oct.	12 nov.	4.5 h.
	6ème "	Philo. 6	12 nov.	26 nov.	4.5 h.
Communication et écritures	1er travail	Franc. 1	28 août	18 sept.	5 h.
	2ème "	Franc. 2	18 sept.	9 oct.	5 h.
	3ème "	Franc. 3	9 oct.	30 oct.	5 h.
	4ème "	Franc. 4	30 oct.	20 nov.	5 h.
	5ème "	Franc. 5	20 nov.	11 déc.	5 h.
Histoire de la civilisation occidentale	1er travail	Hist. 1	27 août	12 oct.	8 h.
	2ème "	Hist. 2	10 sept.	19 déc.	22 h.
Introduction à la vie politique	1er travail	Pol. 1	29 août	12 oct.	14 h.
	2ème "	Pol. 2	24 oct.	19 déc.	14 h.
Initiation à la sociologie	1er travail	Socio. 1	30 août	25 oct.	13 h.
	2ème "	Socio. 2	25 oct.	13 déc.	13 h.
Relations humaines	1er travail	Psycho.1	31 août	28 sept.	7 h.
	2ème "	Psycho.2	28 sept.	26 oct.	7 h.
	3ème "	Psycho.3	26 oct.	23 nov.	7 h.
	4ème "	Psycho.4	23 nov.	19déc.	7 h.

L'exercice consiste, à l'aide des grilles ci-jointes, à établir votre plan de travail pour la session, c'est-à-dire à déterminer semaine par semaine, jour par jour, à quoi vous allez consacrer votre temps de travail pour être en mesure de respecter les dates de remise de travaux. Pour ce faire, et c'est très important, vous devez tenir compte des paramètres suivants:

- L'estimé du temps requis pour compléter chacun des travaux (vous devez vous y conformer scrupuleusement);
- Du lundi au vendredi, inclusivement, vous ne pouvez, à cause de vos cours et autres activités, consacrer plus de 2 heures par jour à vos travaux (ceux dont on a fait la liste), le samedi et autres journées de semaine où vous n'avez pas de cours (congé, semaine de relâche) vous pouvez consacrer un maximum de 5 heures par jour à vos travaux; le dimanche, vous vous reposez (vous le méritez bien...);
- La session commence le 20 août et se termine le 19 décembre; il y a congé le 3 septembre (Fête du travail); la semaine de relâche est du 15 au 19 octobre.

Trois remarques en terminant:

- Les 11 heures par semaine que vous devez consacrer à vos travaux constituent une moyenne, il se peut qu'une semaine donnée vous y consacriez plus d'heures ou moins d'heures selon le cas;
- Vous trouverez ci-joint un extrait de calendrier couvrant la durée de la session;
- Pour faire état de votre utilisation du temps, inscrivez dans les cases des grilles ci-jointes le code correspondant au travail, à la suite duquel vous inscrivez le nombre d'heures lui étant consacré (exemple: Philo: 1 1/2).

Bon travail!

13/09/90
MG/gl EX-PLANI.TEM

1990.

AOÛT

D	L	M	M	J	V	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

SEPTEMBRE

D	L	M	M	J	V	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

OCTOBRE

D	L	M	M	J	V	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

NOVEMBRE

D	L	M	M	J	V	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

DÉCEMBRE

D	L	M	M	J	V	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

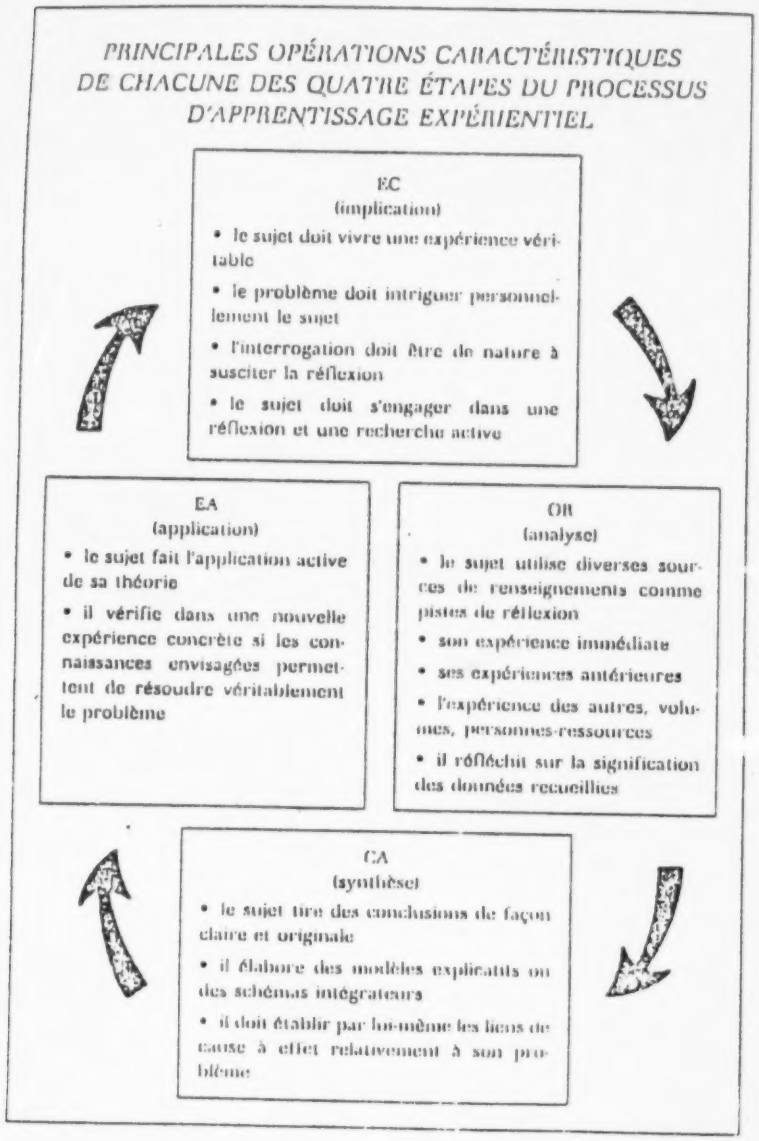
D	L	M	M	J	V	S

D	L	M	M	J	V	S

DOC 2 44.

C. *TABLEAU – SYNTHÈSE*

PRINCIPALES OPÉRATIONS CARACTÉRISTIQUES DE CHACUNE DES QUATRE ÉTAPES DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL



D. *Avantages de l'apprentissage expérientiel*

Grâce à l' "expérience concrète" (EC),

- la personne amorce son apprentissage à partir d'une situation qui la concerne, donc qui est significative pour elle;
- elle est, par le fait même, stimulée à apprendre;
- elle a le goût d'investir dans la réflexion et dans la recherche active.

Grâce à l' "observation réfléchie" (OR),

- la personne utilise ses diverses ressources et son vécu dans ses réflexions;
- elle est motivée à s'alimenter à d'autres pistes de renseignements avec l'aide de stimuli externes;
- elle accumule un bagage de connaissances intéressantes qui l'aideront à faire des inductions et des déductions justes et appropriées par rapport à sa problématique.

Grâce à la "conceptualisation abstraite" (CA),

- la personne dégage l'essentiel et en fait la synthèse;
- elle peut concevoir un modèle de cause à effet qui explique sa problématique et qui peut souvent être généralisé à d'autres situations;
- elle est en mesure de comprendre clairement le processus qui sous-tend sa problématique et de composer avec lui pour résoudre les difficultés.

Grâce à l' "expérimentation active" (EA),

- la personne vérifie ses connaissances théoriques;
- elle peut comprendre clairement les raisons qui font que les résultats observés s'avèrent significatifs ou non;
- elle peut être stimulée à s'engager dans une nouvelle EC en vue de poursuivre son apprentissage.

ANNEXE 3

DOC 1:

Langevin, Louise — "Le questionnement comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage", dans Pédagogie collégiale, vol. 4, no: 1, septembre 1990, p. 12-13.

. . . . p. 47

DOC 2:

St-Onge, Michel — "Suffit-il de permettre aux élèves de s'exprimer pour qu'ils le fassent?", dans Pédagogie collégiale, vol. 3, no: 3, février 1990, p. 8-12.

. . . . p. 49

DOC 3:

Pelletier, Jacques — "L'analyse de la question: une habileté de base qu'on oublie d'enseigner", dans Pédagogie collégiale, vol. 3, no: 1, septembre 1989, p. 21-25.

. . . . p. 54

Doc 1 41

Enseigner ... apprendre

Le questionnement comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage

Louise Langevin
Professeure en Techniques d'éducation spécialisée
Cégep de Saint-Jérôme

En tant que professeur consciencieux, vous demandez sans doute régulièrement à vos élèves s'ils ont compris votre exposé et s'ils ont des questions à poser. Vous tentez alors de répondre le plus clairement possible aux quelques questions formulées, vous déduisez ensuite que l'ensemble du groupe a saisi la matière et que quelques élèves, ayant perdu toute curiosité, ne posent aucune question, plus par désintérêt que parce qu'ils ont tout compris. Vous vous dites qu'on ne peut « réchapper » tout le monde et que la matière doit être vue dans son entier d'ici à la fin de la session. Et vous passez au point suivant...

Ces réflexions me sont venues à la suite de la lecture du 7e postulat présenté par Michel Saint-Onge dans *Pédagogie collégiale*, où l'auteur soutient qu'il est faux de prétendre que les élèves sont assez sûrs d'eux-mêmes pour le dire lorsqu'ils ne comprennent pas. Je me suis rappelée mon école secondaire où je ne comprenais tellement pas les mathématiques que je n'avais aucune question, à poser, mais vraiment aucune ! Et j'ai revu les visages neutres de plusieurs de mes élèves qui, eux non plus, « n'ont pas de questions ». Ont-ils tout compris ? Il est évident que ce n'est pas en le leur demandant que je vais le savoir !

Actuellement, j'expérimente, dans le cadre d'un projet PAREA, la méthode du « *Learning to Learn* »[1] dont le questionnement constitue le principe de base à partir duquel il est possible de rendre l'élève actif intellectuellement et de développer ce que les Américains appellent les « critical thinking skills », c'est-à-dire les habiletés de pensée critique. Le LTL enseigne aux élèves à aborder toute la matière qu'ils doivent prendre en note lors des exposés ou lire dans les manuels comme une série de réponses à des questions. Il s'agit donc, pour les élèves, de formuler ces questions pour retrouver la structure de fond de l'exposé ou du texte afin d'en saisir la logique et d'en retenir les points importants.

Dans son article de février 1990, Michel Saint-Onge écrit : « L'introduction de son propre questionnement dans ses exposés est un premier élément pour éveiller la curiosité. Un deuxième est d'amener progressivement les élèves à formuler leurs questions afin qu'ils découvrent que les cours servent à répondre à des questions qu'ils se posent[2] ». En conclusion il note : « Donner aux élèves la possibilité de poser des questions ne suffit pas à assurer leur engagement dans l'apprentissage. Pour ce faire, ils doivent percevoir que leur activité est responsable du progrès qu'ils peuvent vérifier[3] ». Il s'agit donc d'amener les élèves à poser des questions et à valoriser ce questionnement en le mettant en lien avec l'apprentissage. C'est ce que vise la méthode du LTL.

Le questionnement comme activité d'apprentissage

Il est possible d'intégrer le questionnement systématique à l'intérieur des cours, entre deux séquences distinctes. À la suite d'un bloc de trois ou six heures d'enseignement, quand un objectif a été couvert par quelques exposés magistraux et des notes prises en classe ou photocopiées, il faut prévoir une période de cours pour faire la révision au moyen du questionnement. Les élèves peuvent travailler seuls ou à deux ou trois, avec pour consigne de revoir la matière présentée en imaginant qu'ils sont le professeur et doivent préparer un examen. À mesure qu'ils avancent dans la lecture des notes, ils doivent écrire des questions dans la marge, le plus de questions possible avec les formulations les plus diverses. Après trente minutes de travail par exemple, on peut leur demander de formuler quelques questions de synthèse qui couvrent de grandes parties de la matière. Ensuite on fait l'échange des questions avec toute la classe afin que chacun complète sa liste. Enfin on annonce que ces questions serviront certainement au prochain examen... et qu'ils viennent de faire une magnifique révision de leurs notes ! S'il reste du temps, on peut demander de trouver les réponses sous forme de mots clés... mais limitons-nous ici aux questions, c'est déjà beaucoup.

Avantages du questionnement systématique

Quels avantages peut présenter une telle façon de procéder ? Le fait de poser des questions sur les notes de cours oblige l'élève à relire ces notes, à en avoir une compréhension minimale (sinon, impossible de trouver une question), à déceler les parties de la matière qui ne sont pas claires ou qui manquent, à découper la matière en petites parties et, grâce aux questions de synthèse, à refaire la structure logique de l'exposé (qui n'est pas évident pour beaucoup d'élèves !). Le questionnement à deux développe la coopération entre élèves, et la mise en commun en classe améliore l'ambiance car tous poursuivent un objectif commun. Fondamentalement, le questionnement éveille l'intérêt et active les facultés de raisonnement ; l'élève établit forcément des liens entre des parties de la matière. De plus, le questionnement lui fait toucher du doigt les points qu'il connaît et ceux qu'il n'a pas compris et l'amène, par la suite, à chercher des réponses à ses questions.

Difficultés à prévoir

La première difficulté va consister, pour le professeur, à se faire à l'idée que ce n'est pas seulement le contenu qui importe mais aussi et surtout la compré-

LEARNING TO LEARN

Fruit de recherches et d'observations systématiques faites à l'université du Michigan et reformulées en un programme cohérent par Marcia Heiman et Joshua Slomianko, le LTL propose une série de techniques d'apprentissage regroupées autour de quatre stratégies fondamentales observées chez les étudiants qui réussissent bien. Ces quatre stratégies sont le *questionnement*, la *reconnaissance et la formulation d'objectifs d'apprentissage*, le *découpage des tâches* et l'*auto-évaluation de ses connaissances*. Plusieurs activités sont proposées aux élèves, elle correspondent aux étapes de l'acquisition, du traitement et de l'expression de l'information : poser des questions sur la matière vue en classe ou dans des lectures, découper les tâches et organiser son temps d'étude en utilisant les pauses, préciser ses objectifs personnels à court et à moyen terme, s'auto-évaluer régulièrement par des tests et contrôler son anxiété. Le LTL vise, dans les limites d'un cours de 45 heures, à améliorer le rendement scolaire de l'étudiant en lui faisant prendre des habitudes d'apprentissage constant, conscient et actif. Une formule de tutorat par un pair vise à favoriser le transfert des apprentissages dans tous les cours où l'étudiant est inscrit.

hension que les élèves peuvent en avoir et les habiletés qu'ils peuvent développer à travers le cours. Car, il faut voir les choses en face : très vite, le contenu sera oublié en grande partie et il ne restera que des dispositions, des attitudes et quelques connaissances. Dans cette perspective, le premier défi du professeur consiste à épurer la matière des connaissances secondaires pour mettre l'accent sur la compréhension des dimensions vraiment importantes.

La deuxième difficulté concerne l'élève qui ne sait pas très bien comment formuler des questions ou bien qui va toujours formuler le même niveau de question (par exemple, des définitions). C'est au professeur à lui apprendre les divers niveaux de questions qui correspondent en gros, pour les quatre premiers,aux niveaux cognitifs de la taxonomie de Bloom.

- *Questions d'information* (connaissances) : décrire, faire la liste de, reconnaître.
- *Questions de compréhension* : discriminer, retrouver l'idée principale, résumer, dire dans ses mots, distinguer.
- *Questions de réflexion* (analyse, généralisation) : comparer, analyser, relier entre eux, interpréter, expliquer, organiser, déduire, établir les relations, tirer des conclusions.
- *Questions d'évaluation* : porter un jugement, critiquer, prendre une décision, argumenter.
- *Questions divergentes* (créativité) : redéfinir, voir d'une autre façon, trouver le plus grand nombre d'idées possible, faire des hypothèses[4].

La troisième difficulté provient de l'incompréhension par l'élève du rôle des questions. Il s'agit alors pour le professeur de faire la preuve de l'efficacité de cette méthode en utilisant certaines des questions formulées en classe lors de l'examen suivant ou encore de garder la dernière heure du cours pour aider les élèves qui n'ont pas compris certaines questions ou certaines réponses. C'est une façon de procéder qui, bien que ne se réclamant pas de la pédagogie de la maîtrise, entraîne cependant une plus grande maîtrise de la matière !

Conclusion

Quand donc serons-nous convaincus de l'importance primordiale des structures mentales et des attitudes de nos élèves pour leur succès scolaire ? Sans abandonner le contenu, il faut cependant apprendre à le relativiser ; souvenons-nous de tout ce qu'on a oublié... et de ce qui est resté. Il en est resté juste assez pour pouvoir se poser des questions et c'est ce qui importe. Montrons donc à nos élèves à se poser des questions puisque, comme l'a écrit Piaget : « Tu ne peux pas comprendre si tu n'as pas d'hypothèses ou de questions[5] ».

NOTES ET RÉFÉRENCES

1- Le programme « *Learning to Learn* » a été mis au point par Marcia Heiman et Joshua Slomianko et est exposé dans *Méthodes de recherche*, manuel à l'usage des étudiants (traduction de *Methods of Inquiry* par Robert Blouin, collège André-Laurendeau).

2- Michel Saint-Onge, « Suffit-il de permettre aux élèves de s'exprimer pour qu'ils le fassent ? », *Pédagogie collégiale*, Vol. 3, n° 3, Février 1990, p. 11.

3- *Idem*.

4- BEAUMONT, Marcel, *L'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage*, DGEC et partie collégiale du comité mixte de PERFORMA, 1990, p. 33-34.

5- Cité par M. Beaumont (note 4), p. 1.

DOC 2. 49.

Enseigner ... apprendre

Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?

Suffit-il de permettre aux élèves de s'exprimer pour qu'ils le fassent ?

Michel Saint-Onge
Coordonnateur adjoint au développement pédagogique, à la recherche et aux ressources didactiques
Cégep Montmorency

Un professeur qui identifie enseignement et exposé n'y voit habituellement pas d'inconvénient étant donné qu'il suppose, entre autres, que les élèves le diront s'ils ne comprennent pas, qu'ils poseront les questions de clarification nécessaires. C'est souvent même une responsabilité qu'il leur attribue entièrement. Non seulement celle-là mais aussi, de façon souvent implicite, celle, plus globale, de diriger leur apprentissage. Beaucoup de professeurs s'attendent à ce que les élèves identifient ce qui manque à leur compréhension, qu'ils prennent les moyens pour l'obtenir (par des questions ou par l'étude) ; qu'ils identifient les habiletés qui demandent de l'exercice, qu'ils s'organisent des sessions d'exercices, se corrigent... S'attendre à ce que les élèves posent des questions signifie bien souvent s'attendre à leur autonomie dans l'apprentissage.

Si l'on s'en tient au simple fait de poser des questions, on suppose que les élèves ont assez d'assurance pour intervenir dès qu'ils ne comprennent pas et qu'ils savent poser efficacement leurs questions afin d'aller chercher les informations exactes qui leur manquent. Tout naturellement, on se demande bien quel risque pourrait courir un élève qui avouerait tout simplement qu'il ne comprend pas. On se dit que la terreur n'est plus ce qui caractérise la relation pédagogique : le caractère d'autorité qui interdisait d'exprimer la moindre ignorance, la plus petite question, une simple hésitation, la plus petite imprécision, n'est-il pas disparu depuis longtemps ?

« Il apparaît que l'acquisition du savoir ne se fait pas par simple contact avec le savoir d'un autre. Il faut le reconstruire en soi. Pour cela, il faut en être capable. Or souvent nous donnons nos cours sans nous demander quelles sont les habiletés que l'élève doit utiliser pour arriver à apprendre à partir de ce que nous lui donnons ». C'est la constatation faite par Marilla Svinicki, professeure à l'Université du Texas.

Dans un article intitulé « It Ain't Necessarily So : Uncovering Some Assumptions About Learners and Lectures », l'auteure présente huit postulats conduisant plusieurs enseignants à ne retenir que l'exposé comme stratégie de médiation dans leur méthode d'enseignement et à croire que leurs exposés magistraux sont efficaces en soi. » (Saint-Onge, M., « Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 1, n° 1, octobre 1987, p. 13)

Michel Saint-Onge commente ici le septième postulat.

LES POSTULATS

1- La matière que j'enseigne est assez intéressante pour capter l'attention des élèves. (*Id.*, pp. 16-18)

2- Les élèves sont capables d'enregistrer et d'intégrer un flot continu d'informations pendant plus de 50 minutes. (*Ibid.*, vol. 1, n° 3, mars 1988, pp. 13-16)

3- Les élèves apprennent en écoutant. (*Ibid.*, vol. 2, n° 2, décembre 1988, pp. 17-20)

4- Les élèves sont des auditeurs avertis et habiles à prendre des notes. (*Ibid.*, vol. 2, n° 3, mars 1989, pp. 15-18)

5- Les élèves ont les connaissances préalables et le vocabulaire suffisant pour arriver à suivre les exposés. (*Ibid.*, vol. 2, n° 4, mai 1989, pp. 20-23)

6- Les élèves sont capables de diriger seuls leur propre compréhension. (*Ibid.*, vol. 3, n° 2, décembre 1989, pp. 9-13)

7- **Les élèves sont assez sûrs d'eux-mêmes pour le dire lorsqu'ils ne comprennent pas.**

8- Les élèves peuvent traduire en action ce qu'ils entendent.

Le fait de croire qu'il suffit de donner la permission aux élèves de s'exprimer nous empêche souvent de voir comment la situation répétée de l'exposé recrée la situation d'autorité où tout dépend du maître. Cela suffit à réduire considérablement l'initiative et la responsabilité des élèves et à maintenir l'autonomie à un stade de sous-développement.

On constate que, en règle générale, peu nombreux sont les élèves qui s'expri-

ment de façon spontanée lorsqu'ils sont soumis à des exposés pour l'essentiel de leur apprentissage. Ils savent bien qu'ils peuvent toujours poser des questions lorsqu'ils ne comprennent pas. Par contre, face à un professeur qui « donne sa matière », ils préfèrent le « laisser aller ».

Pourquoi, malgré la liberté qu'il semble permettre, l'exposé magistral suscite-t-il en fait, bien souvent, le désengagement des élèves ? Pourquoi les élèves ne prennent-ils pas la responsabilité de poser des questions et, de façon plus large, de diriger leur apprentissage ?

LA PERCEPTION DE LA RESPONSABILITÉ

Du point de vue des professeurs, bien des choses ont changé à l'école : l'apprentissage est conçu de façon dynamique, l'élève est appelé à être actif, le fonctionnement démocratique caractérise l'école, le professeur se présente comme quelqu'un qui aide à l'apprentissage... Pourtant, malgré ces changements, « Beaucoup vivent leur condition d'élève comme une violence que leur fait la société et dont les professeurs sont l'instrument »[1]. Alors que les professeurs perçoivent positivement la relation pédagogique et s'attendent à la collaboration des élèves, ils font souvent face à des classes désespérantes qui ne s'attendent pas à apprendre des matières utiles ni intéressantes.

Il semble que l'analyse que nous faisons des situations que nous rencontrons fréquemment dépend de la perception que nous en avons et non des situations elles-mêmes. Ce sont nos perceptions qui détermineraient nos attentes, notre sentiment de capacité ou d'incapacité à influencer ce qui se passe, notre motivation à fournir ou non des efforts, l'image que nous avons de nous-mêmes... C'est du moins ce que croient les théoriciens de l'attribution qui cherchent à comprendre l'engagement ou le désengagement des individus dans diverses situations.

Si nous nous replaçons dans la situation de l'apprentissage, nous reconnaîtrons que, pour qu'un individu assume sa responsabilité, il doit croire qu'il peut y faire quelque chose, qu'il a le pouvoir d'influencer le résultat de l'opération, qu'il contrôle un tant soit peu ses chances de succès. Or, selon Frieze[2], nous attribuons généralement, dans notre culture, notre succès ou notre échec à quatre causes différentes :

— les qualités que nous possédons de façon innée ;
— l'effort que nous consentons à la tâche ;
— le degré de difficulté des tâches à accomplir ;
— la chance que nous avons.

Ce système d'attribution des causes de réussite ou d'échec permettrait d'expliquer des attitudes persistantes dans des situations familières.

En 1979, Weiner[3] a identifié trois variables qui conduiraient à déterminer quelle cause nous retenons pour expliquer nos succès ou nos échecs : - la localisation de la cause ; - la stabilité reconnue de la cause ; - le degré de contrôlabilité de la cause. Cherchons à comprendre le manque de motivation que nous attribuons parfois aux élèves pour expliquer leur manque d'intérêt et d'engagement en combinant les causes et les divers modes d'attribution de la responsabilité du succès ou de l'échec.

La localisation de la cause

Où est-ce que je perçois la cause de ma réussite ou de mon échec ? En-moi ou à l'extérieur de moi ?

Si je localise la cause de mes performances en moi, je pourrai faire référence à deux causes différentes : mes dons ou mes efforts. Par contre, si je localise cette cause à l'extérieur de moi, je ferai référence soit à la difficulté de la tâche, soit à la chance ou à la malchance.

Situer la cause de son succès ou de son échec en soi, c'est se reconnaître un rôle actif dans ce qui nous arrive. S'attribuer la responsabilité du succès suscite la satisfaction de soi alors que s'attribuer celle de l'échec provoque la honte (lorsqu'on croit en un manque de capacités) ou la culpabilité (lorsqu'on croit en un manque d'effort)[4]. Comme on le voit, c'est la localisation de la cause de ce qui nous arrive qui détermine nos sentiments de satisfaction, de honte ou de culpabilité.

Évidemment, afin de sauvegarder l'image de soi, on a tendance à s'attribuer le succès en l'expliquant par notre habileté et nos efforts et à attribuer l'échec aux autres en l'expliquant par la difficulté de la tâche imposée ou à la malchance qui nous est arrivée.

Les élèves n'échappent pas à cette règle. Ils ont tendance à expliquer leur succès par leurs efforts ou leurs qualités, et leurs échecs par la difficulté des travaux donnés par le professeur ou la malchance, par exemple, d'être tombés sur une question qu'ils n'avaient pas étudiée.

La localisation de la cause détermine si elle est hors contrôle ou s'il nous appartient d'agir sur elle. Dans le contexte de l'exposé magistral, qu'est-ce qui pourrait porter les élèves à penser que l'apprentissage est sous leur contrôle ? N'est-il pas plus naturel de situer la cause chez celui qui, apparemment, fait tout : le professeur ?

La stabilité de la cause

Certaines causes ont un caractère de stabilité qui assure la permanence des effets observés. Ainsi, les caractéristiques déterminées génétiquement sont inchangeables. Si j'attribue à une telle cause mes difficultés, il est évident que je ne pourrai rien y changer. Si je n'ai pas le « don des langues » ou « la bosse des mathématiques », je n'y peux pas grand'chose. Il est inutile de m'intéresser à ces matières où je ne réussirai jamais.

Le fait de percevoir ses propres caractéristiques comme stables rend les effets inévitables puisqu'il devient inutile de fournir des efforts. D'autre part la difficulté des tâches devient également permanente : ces matières seront toujours difficiles parce que je n'aurai jamais les qualités qui permettent de les accomplir.

Lorsqu'on attribue le succès ou l'échec à des causes stables, on s'attend à ce que toute nouvelle expérience soit semblable à celles du passé. L'exposé d'aujourd'hui n'a pas de raison d'être

plus compréhensible que celui d'hier si la difficulté vient du fait que je n'ai pas ce qu'il faut pour les comprendre. C'est seulement lorsque les causes sont perçues comme instables que les attentes peuvent changer.

Si l'enseignement se résume à l'activité du professeur qui fait des exposés, il devient difficile pour les élèves de percevoir un changement dans leurs capacités et de faire le lien entre ce changement et leur succès. Lorsque les résultats changent, les élèves doivent pouvoir attribuer cela à autre chose qu'à l'action du professeur.

La contrôlabilité de la cause

La troisième variable qui affecte l'attribution du succès ou de l'échec à une cause c'est la perception qu'a l'individu de sa capacité d'influencer les résultats qu'il obtient en contrôlant la cause présumée. Or, dans les quatre causes fondamentales, seul l'effort est complètement sous notre contrôle. En effet, c'est nous qui déterminons la quantité d'effort que nous fournirons pour l'accomplissement d'une tâche donnée. Il nous est impossible de modifier nos caractéristiques innées, le degré de difficulté des tâches données ou, encore moins, notre chance. L'élève n'étudiera que s'il croit que l'étude est le facteur principal qui détermine ses résultats. L'élève qui croit que ses résultats dépendent de la sympathie ou de la bonté du professeur, de la nature de l'examen ou de la chance, a bien peu d'intérêt à étudier. Il importe donc que les élèves aient l'occasion d'établir le lien le plus direct possible entre les efforts qu'ils consentent à l'étude et les résultats qu'ils obtiennent aux examens.

La recherche sur les personnes qui réussissent bien, que ce soit en mathématiques, en sports, en arts, en sciences ou en affaires, montre que ceux-ci fournissent énormément d'effort[6]. Pour réussir, les élèves doivent percevoir que leur succès dépend de quelque chose qu'ils peuvent parfaitement contrôler. C'est la perception de la causalité, et non la réalité elle-même, qui importe dans l'orientation de notre conduite. Or, la recherche montre également qu'il existe une différence de perception de la causalité du succès et de l'échec entre les acteurs et les observateurs des événements[4]. Les acteurs ont tendance à attribuer l'échec à une cause extérieure ; les observateurs, eux, attribuent plus souvent l'échec à un facteur stable. Dans la situation du cours donné sous forme d'exposé magistral, le professeur est acteur et les élèves sont observateurs. Pour le professeur, ses élèves ne sont pas de niveau, ou ne travaillent pas suffisamment. Pour les élèves, le professeur demande toujours des travaux trop difficiles pour l'enseignement qu'il a donné. Il est important de tenir compte de ces biais caractéristiques dans l'analyse des causes de succès ou d'échec de l'enseignement.

Deux grandes croyances

En résumé, nous croyons que le rendement scolaire est affecté par deux grandes croyances.

Ce sont les efforts que je consens qui sont la cause de mon succès ou de mon échec.

Les élèves doivent percevoir que ce qui leur arrive est le résultat de ce qu'ils font ou ne font pas. S'ils sont persuadés que, malgré tous les efforts, ils ne réussiront pas, cela ne peut qu'affecter leur engagement.

Dans les cours constitués d'exposés magistraux, le professeur est celui qui fait des choses ; il est plus probable qu'on lui attribue la responsabilité du succès ou de l'échec, surtout si le lien entre les exposés et les tâches de l'examen n'est pas évident.

C'est le contrôle de la cause de mon succès ou de mon échec qui me donne le sentiment de responsabilité.

Lorsque l'activité d'étude se résume à l'écoute et à la répétition des exposés, il est peu probable que les élèves perçoivent qu'ils peuvent influencer leurs résultats lorsque l'examen porte sur autre chose que la mémorisaiton des paroles du professeur.

Ce qui entraîne l'engagement, c'est le sentiment de pouvoir faire quelque chose pour influencer ce qui nous arrive.

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENGAGEMENT

Comme la théorie de l'attribution telle que décrite par Hunter et Barker[7] nous l'a montré, les élèves ont plus tendance à prendre leurs responsabilités face à l'apprentissage s'ils croient que leur réussite dépend de leurs efforts bien plus que de leur chance, de leur intelligence innée ou de la sympathie des professeurs. Comme nous l'avons vu, cela dépend de la perception qu'ils ont de la situation d'apprentissage, de l'enseignement qu'ils reçoivent. Nous pouvons nous demander maintenant quelles sont les caractéristiques d'un enseignement qui favorise l'engagement des élèves.

Des défis à la mesure des élèves

On sait bien que si l'apprentissage est trop facile ou au contraire impossible, l'effort est inutile. Aussi, il importe que le professeur identifie le besoin d'apprentissage mais aussi qu'il planifie les étapes de sa réalisation.

Le besoin d'apprentissage se définit comme l'écart entre les capacités actuelles et les capacités souhaitées.

Il faut donc se demander, par exemple, quelle conception les élèves se font de tel phénomène qui apparaît au programme et il faut décrire ensuite l'écart entre cette conception et le concept scientifique du même phénomène auquel on veut amener les élèves ; ou encore, chercher à identifier où s'arrête la capacité des élèves à résoudre un problème et préciser l'écart avec l'algorithme de résolution qu'on veut enseigner.

Ce qui est le plus difficile cependant c'est de déterminer les étapes d'apprentissage qui vont permettre de combler l'écart identifié.

L'exactitude de l'identification des besoins d'apprentissage détermine la qualité des programme de formation alors que la qualité des étapes de l'apprentis-

sage se reflète essentiellement dans la planification de l'enseignement et le design pédagogique.

Pour que les élèves s'engagent dans l'apprentissage, ils doivent aussi percevoir, qu'il y a matière à apprentissage[9]. Les études démontrent en effet que, pour mobiliser les élèves, il faut qu'il y ait traitement d'une quantité de matière assez importante.

Il importe donc que les défis proposés par l'apprentissage rattaché à un cours soient à la mesure des élèves : « Se mettre à la portée des élèves sans se mettre à leur niveau, tout est là : dans une juste distance pédagogique, qui obligera l'élève à progresser sans lui proposer un objectif inaccessible.»[9] Pour cela, il faut arriver à identifier les besoins d'apprentissage en prenant connaissance des caractéristiques de la pensée des élèves. Les programmes doivent être faits pour eux. Or, ce n'est pas le cas : « L'évolution des vingt dernières années est marquée beaucoup moins par un effort d'adaptation des contenus aux élèves, comme certains tentent de nous le faire croire, que par une vague irrésistible de formalisme et d'abstraction. »[10]

Des contenus stimulant la curiosité

Pour que les défis proposés s'adressent vraiment aux élèves, il faut que les objets d'apprentissage leur apparaissent comme valables. Or, pour des jeunes, ce qui est valorisé, c'est ce qui pique la curiosité.

L'enseignement repose sur une tradition. Notre façon d'aborder la connaissance risque de tomber dans la routine. Or, comme le disait Konrad Lorenz, « La connaissance commence par l'émerveillement ». Ainsi, il n'est pas étonnant que les grandes découvertes aient entraîné la connaissance biologique basée sur l'observation de la nature. Par contre, aujourd'hui, les jeunes vivant majoritairement dans des villes, comment peuvent-ils être émerveillés par l'univers du vivant ? Qu'est-ce qui les fascine, les émerveille ? Ne faudrait-il pas passer par là pour construire la connaissance ? La curiosité, pour mener à la connaissance, doit être prolongée par le questionnement. Les habitudes de questionnement des professeurs permettent de favoriser l'engagement des élèves.

L'introduction de son propre questionnement dans ses exposés est un premier élément pour éveiller la curiosité. Un deuxième est d'amener progressivement les élèves à formuler leurs questions afin qu'ils découvrent que les cours servent à répondre à des questions qu'ils se posent.

Évidemment, lorsque la préoccupation première du professeur est de couvrir le programme, de transmettre toute sa matière (de lire toutes ses notes ?), cela laisse peu de place aux questions qui semblent ralentir l'atteinte de cet objectif. L'exposé peut donner l'impression que le professeur est au service de la matière plus qu'au service des élèves.

Des comptes à rendre

Assez curieusement, on constate que l'autonomie ne se développe pas dans un milieu où l'indifférence règne. Lorsque l'élève a des comptes à rendre, lorsque ses travaux sont vérifiés, lorsqu'on lui demande de reprendre un devoir insatisfaisant, lorsque des notes sont données, lorsqu'il y a examen du bulletin cumulatif par un adulte significatif (parent, professeur...), l'élève prend conscience qu'il doit faire quelque chose, qu'il doit s'engager. Au contraire, un milieu indifférent engendre chez les élèves de l'indifférence pour l'étude.

Il importe également que les notes qu'on attribue permettent un suivi réel des progrès par rapport à des apprentissages déterminés. Ici on voit l'utilité des objectifs pédagogiques et des pratiques d'évaluation formative.

Des liens avec le groupe d'apprentissage

L'engagement est favorisé par l'intégration dans un groupe qui a pour fonction d'apprendre. Le groupe-classe peut jouer ce rôle si le professeur adresse ses questions à chacun, s'il s'intéresse aux façons de penser des élèves, si la classe poursuit des projets. Selon la sociologie des milieux, il faut trouver comment amener l'élève à considérer ses efforts comme utiles au groupe, à percevoir qu'il a un rôle à jouer, que le développement de ses capacités sert à la réalisation d'un projet de groupe.

Pour qu'un tel lien soit possible, il va sans dire que les commentaires du professeur sur les performances ne doivent jamais porter atteinte aux capacités de l'élève. Au contraire, la critique doit porter sur les efforts consentis ou la méthode de travail utilisée. Ainsi, le professeur manifeste à l'élève qu'il a un contrôle sur son succès ou son échec par ses efforts. C'est dans le sens de l'effort qu'il faut l'encourager et lui souligner l'importance que cela peut avoir pour la réalisation du projet du groupe.

Une stratégie de développement de l'autonomie

Les élèves hésitent parfois à poser des questions parce qu'ils craignent de ne pouvoir s'exprimer clairement. La capacité de poser des questions claires et précises contribue à donner de l'assurance. Or, cela ne se développe pas tout seul. Les professeurs peuvent non seulement donner l'occasion de poser des questions mais également enseigner les règles qui permettent de bien poser ses questions.

L'autonomie et le développement progressif des capacités vont de pair. L'enseignement doit être organisé de façon à exploiter le plus possible les capacités déjà développées.

CONCLUSION

Donner aux élèves la possibilité de poser des question ne suffit pas à assurer leur engagement dans l'apprentissage. Pour ce faire, ils doivent percevoir que leur activité est responsable du progrès qu'ils peuvent vérifier.

L'exposé magistral, lorsqu'il constitue l'ensemble de la stratégie d'enseignement, donne l'impression que le succès dépend de ce que fait le professeur : de la qualité de ce qu'il dit, de la quantité des informations qu'il livre, de la facilité des examens qu'il donne. L'élève peut difficilement faire le lien entre ce qu'il fait et les résultats qu'il obtient. Afin de changer cette perception, le professeur

doit mettre au point une stratégie d'enseignement qui engage l'élève dans le questionnement, qui permet le développement des habiletés nécessaires à la formulation efficace des questions, qui donne l'occasion d'utiliser les habiletés antérieurement développées, qui permet de vérifier les progrès réalisés, qui offre la possibilité de rétroaction de la part de l'entourage. Tout cela n'est pas facile, c'est ce qui fait des enseignants des professionnels.

REFERENCES

1. PROST, A., *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985.
2. FRIEZE, I. H., « Causal Attributions and Information Seeking to Explain Success and Failure », *Journal of Research in Personality*, 10 (1976), pp. 293-305.
3. WEINER, B., « A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences » *Journal of Educational Psychology*, 71 (1979), pp. 3-25.
4. WONG, P.T., WEINER, B., « When People Ask Why, Questions and the Heuristics of Attributional Search », *Journal of Personality and Social Psychology*, 40 (1981), pp. 650-663.
5. GARDNER, H., *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983.
5. BLOOM, B. S., *Developing Talent in Young People*, New York, Ballantine Books, 1985.
6. JONES, E.E., NISBETT, R. E., « The Actor and the Observer Divergent Perceptions of the Causes of Behaviour », dans *Attribution : Perceiving the Causes of Behaviour*, ed. E.E. Jones, D.E. Danouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins, B. Weiner, Morristown N. J., General Learning Press, 1972.
7. HUNTER, M., BARKER, G., « If at First... : Attribution Theory in the Classroom », *Educational Leadership*, oct. 1987, pp. 50-53.
8. SLAVIN, R.E., « A Theory of School and Classroom Organization », *Educational Psychologist*, 22 (2) 1987, pp. 89-108.
9. Voir note 1.
10. *Id.*

PHILOSOPHER

Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec
Numéro 8, 1989
ISSN : 0827-1887

ENTRETIENS

- *Bioéthique, droit et philosophie*, entretien avec Jean-Louis Baudouin, par Jean-Marie Therrien
- Entretien avec Mario Bunge, par Cécile Landry
- *Le Québec des années Quarante et Cinquante*, entretien avec Michel Roy, par Yvan Cloutier

CONCOURS PHILOSOPHER

- Les résultats, la liste des participant-e-s et les 5 premiers textes
- *Un soir d'été au bord d'un grand fleuve*, par Paul L'Arcadien, alias Augustin Baudelaire
- *Quelle liberté ?*, par Fred I, alias Frédéric Tremblay
- *Émile*, par Émile, alias Annie-Claude Labbé
- *Être libre*, par Minner, alias Lucie Adam
- *Esclaves ou maîtres*, par H_2O, alias Bruno Madore

ARTICLES

- *La raison post-moderne*, par Sylvain Campeau
- *Philosophie et parapsychologie*, par Jean-Claude Simard
- *D.H. Lawrence et la question de l'amour*, par Pierre Bertrand

DOSSIER 1789

- Présentation
- *1789 : Condorcet dans la Gazette de Québec*, par Madeleine Desjardins-Venne
- *La déclaration des droits de 1789*, par Pierre Cohen-Bacrie
- *Document : une déclaration des droits en 1989*, Office Franco-Québécois pour la Jeunesse

ENSEIGNEMENT

- *Pour une véritable démocratie en éducation*, par André Paul'Hus
- *Lipman au Collège*, par Jean-Maurice Lamy
- *La logique pour tous à l'Université Laval*, par Raynald Valois
- *Anatomie d'une faute logique courante*, par Michel Fontaine
- *La contribution de la philosophie à la formation de niveau collégial*, document du Cégep de Saint-Jérôme, par Pierre Talbot
- *L'enseignement philosophique en Argentine*, par Guillermo A. Obiols

ANALYSES

- *Le discours « non-philosophique » de la modernité ?* (Jürgen Habermas, *Le discours philosophique de la modernité*), par Suzanne Foisy
- John R. Searle, *Du cerveau au savoir*, par Jean-Luc Guilbert

COMPTES RENDUS

RÉDACTION : PHILOSOPHER
Collège Montmorency, 475, boul. de l'Avenir, Laval, Qc
H7N 5H9 Canada
Tél. : (514) 667-5100, poste 407

ABONNEMENT : 1 an (2 numéros) tarif régulier 20 $, bibliothèques 30 $, étudiants 10 $, départements 60 $, étranger 35 $.

MOI J'ENSEIGNE, MAIS EUX, APPRENNENT-ILS ? À PARAÎTRE EN JUIN

Les huit postulats présentés par Michel Saint-Onge dans *Pédagogie collégiale*, rassemblés dans une même publication. Pour les commandes de 10 exemplaires et plus, vous pouvez réserver immédiatement auprès de Denise Doth [514] 325-0150, poste 2210.

Coût : l'exemplaire : 3 $; 10 exemplaires : 25 $; 50 exemplaires : 100 $; 100 exemplaires : 150 $.

L'analyse de la question : une habileté de base qu'on oublie d'enseigner

Jacques Pelletier
Professeur de philosophie
Cégep de Sherbrooke

C'est nous qui faisons mystère de la magie. Le magicien sait, lui, qu'il a surtout intégré de bonnes méthodes qu'il applique avec de bons outils.

Parmi les erreurs que commettent les élèves dans les travaux et examens, certaines proviennent du manque d'étude et de travail, des lacunes sur les plans de la culture générale et de la maîtrise de la langue écrite ; d'autres par ailleurs, sont dues au fait que les élèves passent complètement ou partiellement à côté de la question[1]. Cette dernière cause ne serait-elle pas responsable de bien des ravages, de bien des hécatombes?

Chaque professeur peut contribuer à réduire cette sorte d'erreur, sans alourdir sa tâche. Chacun peut, quelle que soit la matière qu'il enseigne, montrer comment analyser une question avec efficacité pour que les élèves soient en mesure d'orienter le travail de leur intelligence, d'organiser tant le rappel des souvenirs que la lecture et la recherche, de baliser la sélection et la classification des données et même d'esquisser, dès le départ, un premier plan de rédaction de la réponse. Dans la mesure où cet enseignement passera la rampe, les professeurs n'auront pas seulement permis aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats, ils auront aussi contribué à les former intellectuellement, c'est-à-dire à développer une habileté qui leur servira tous les jours, dans toutes les disciplines, et ce, tant qu'ils étudieront.

Pour préciser tout cela, nous présenterons de façon impressionniste la situation de l'élève qui doit traiter des questions sans disposer d'une méthode explicite d'analyse de la question. Viendra ensuite, illustrée par des exemples, la proposition d'une stratégie et d'une technique d'analyse. Nous terminerons en exposant quelques résultats qui aident à comprendre certaines des graves erreurs de jugement entraînées par l'absence de tout instrument d'analyse efficace[2].

CE QUI TIENT LIEU DE MÉTHODE QUAND ON N'EN A PAS

Depuis qu'ils vont à l'école, nos élèves doivent répondre quotidiennement à des questions. Pourtant, l'école ne leur apprend pas à analyser explicitement et systématiquement les questions. L'élève ne sait même pas qu'il existe un moyen de mieux cerner le sens d'une question, de s'assurer d'en traiter tous les éléments.

Absence de méthode : l'analyse implicite et inconsciente

Souvent, en distribuant un questionnaire d'examen, le professeur recommande de « lire attentivement » les questions avant d'essayer de répondre. Malheureusement, ce conseil est flou. L'élève a beau lire, il ne sait pas ce qu'il doit chercher en lisant.

Ceux qui s'en tirent le mieux (et leurs professeurs sont aussi, souvent, dans cette situation, puisqu'on ne leur a pas appris, non plus, l'analyse formelle de la question) procèdent à une analyse implicite, non consciente ou semi-consciente. Faute d'avoir appris une technique, faute de formation, chacun se débrouille comme il peut. Certains ont plus de flair que d'autres. Une intuition plus sûre leur permet de traiter tous les éléments des problèmes qu'on leur soumet. Avec la pratique, ils gagnent sans doute en expérience, en acuité, en précision. D'autres, pourvus peut-être d'un moins bon « pif », traitent souvent les questions à moitié, quand ils ne passent pas complètement à côté du sujet. Par exemple, dans la réponse à une question qui demande une définition illustrée par deux exemples, on se limitera à un seul exemple, sans même référer au terme qu'il fallait définir, ce qui, incidemment, place le correcteur devant un exemple « de rien ». Une autre réponse pourra développer longuement un aspect secondaire d'une question, en mentionnant à peine l'aspect principal. Faute de méthode, on est donc souvent forcé de recourir aux coups de dés. Quels que soient les résultats obtenus, le système « D », le « nez », l'intuition, l'expérience, le flair et l'implicite ne valent pas un vrai savoir-faire, une véritable habileté, assise elle-même sur une ou des techniques éprouvées.

Une conception passive de la question

Le plus souvent, les élèves ont été confrontés (et ils le sont encore) à des examens dits de « par cœur », trop exclusivement tournés vers la mémorisation d'unités d'information séparées. Ils ont ainsi été amenés à lire rapidement la question et à courir fouiller dans leur mémoire : « je l'sais, je l'sais pas ». Cette mise en condition, réitérée quotidiennement pendant des années, amène une conception passive de la question : une question, c'est quelque chose qui ne fait que demander et qui ne dit jamais rien. C'est la terreur du Sphinx. Face à la question ainsi perçue, les élèves ont développé un réflexe d'introversion : plonger à l'intérieur de soi dans l'espoir de harponner le bon souvenir, la bonne réponse.

Il faudra entreprendre de remplacer cette conception par une conception plus active et de modifier les réflexes des élèves : faire comprendre que la question ne se limite pas à demander quelque chose; elle dit quelque chose. En demandant ceci plutôt que cela, elle se trahit, elle accuse un choix, elle donne des « tuyaux », elle fournit des indices. Quand on sait cela et quand on le sent, on peut changer son attitude : au lieu de rentrer par en dedans, on peut plutôt sortir de soi, aller « questionner » la question, la faire parler, lui faire « cracher le morceau », jusqu'à ce quelle se transforme en une suite ordonnée de tâches à accomplir.

C'est ce changement d'attitude et de comportement qui risque d'être le plus difficile à réaliser. Apprendre, passe toujours ; mais désapprendre, quelle entreprise !

L'ANALYSE DE LA QUESTION : NOTION GÉNÉRALE, STRATÉGIE DE TRAVAIL ET TECHNIQUE PROPREMENT DITE

Notion générale

L'analyse de la question permet de vérifier ses intuitions, de confirmer les bonnes et de corriger les mauvaises. Elle permet d'abord d'éliminer les plus grosses erreurs et, ensuite, d'accroître la précision des réponses correctes.

Tâchons de voir plus précisément ce que cette analyse peut ajouter à la simple lecture du texte de la question. En « lisant » la question, il est souvent difficile de dépasser la suite linéaire des mots. On ne sait pas nécessairement quoi chercher, on ne dégage pas du premier coup le message de la question. Qui n'a pas fait l'expérience de ces illuminations qui arrivent tout soudainement après des lectures répétées ? « Ah ! C'était donc ça ! » Par ailleurs, si le jeu se déroule dans un laps de temps plutôt court, comme c'est souvent le cas en situation d'examen, il se peut que l'illumination arrive trop tard. Adopter un comportement analytique va permettre de dégager ce message de façon plus complète, plus précise et avec plus de rapidité.

Cette analyse implique une double tâche:

— il faut dégager tous les principaux éléments ou concepts (en pratique, il faut repérer tous les mots clés) ;

— il faut aussi mettre en relief les rapports entre ces éléments (les relations de subordination, de coordination, etc.) ; il faut rendre explicite la hiérarchie fonctionnelle qui fait de la question un tout, bref dégager la structure du message.

On peut reconnaître ici le schéma général de bien des sortes d'analyse. Par exemple, résumer un texte demande aussi qu'on discrimine des éléments d'abord et qu'on travaille ensuite à dévoiler un réseau de relations. Nos meilleures compétences se résument souvent à jouer avec ce type de forme, qu'il s'agisse de pratiquer l'analyse grammaticale, l'analyse de prélèvements sanguins, l'analyse d'une entreprise, l'analyse d'un réseau hydrographique, d'un système informatique ou d'un roman policier.

L'analyse est au service d'une stratégie efficace

Il nous semble opportun de distinguer l'analyse proprement dite, qui se réduit à transformer une ou quelques phrases en une forme schématique et hiérarchisée, et la stratégie qui vise à produire une bonne réponse. L'exemple[3] qui sert à illustrer cette stratégie comprend six éléments. Les cinq premiers illustrent l'ensemble du processus d'analyse. Le dernier résume les choix stratégiques qui justifient le processus.

Celui-ci comprend plusieurs étapes, mais il implique essentiellement deux grands moments :

1° Il s'agit d'abord d'analyser correctement la question. Comme nous l'avons dit, on doit d'abord repérer les mots clés (en caractères gras ci-dessous) et ensuite réfléchir à ces mots clés, jusqu'à ce qu'on les ait placés dans le bon ordre hiérarchique (première étape). Ici, la structure logique comprend trois niveaux:

— la **différence...**
— **entre deux définitions...**
— de deux notions :
  • **celle de visions du monde**
  • **celle de causes philosophiques**

2° Le deuxième moment consiste à reporter cette forme (vide de contenu pour l'instant) sous l'éclairage d'intentions, de projets différents :

— que dois-je chercher ? (deuxième étape)
— que dois-je trouver ?
— quels contenus dois-je retenir ?
— quels contenus dois-je laisser de côté?[4]
— que dois-je écrire ? (troisième étape)

L'analyse de la question permet donc de dégager une forme vide, c'est-à-dire les termes du message et la structure du message, mais non les contenus du message. Ensuite, cette forme vide est utilisée pour orienter la recherche et la rédaction.

Cette même technique peut aussi être utilisée par le professeur qui veut élaborer un bon corrigé explicite de la question. Le processus intellectuel est le même pour le professeur et pour l'étudiant.

La technique proprement dite

Les trois parties logiques d'une question complexe

Boucher et Avard[5] proposent une technique d'analyse de la question. Selon cette technique, la plupart des questions complexes peuvent se diviser en trois parties : le thème, le mot limite et le mot clé. Par exemple, dans la question « Énumérez et illustrez les trois principales causes de l'inflation actuelle » :

— le thème est : « l'inflation actuelle ». C'est le sujet général, la toile de fond. Tel quel, ce sujet est trop vaste pour faire l'objet d'une bonne question à développement. Il demande à être précisé davantage, ce que fait le mot limite.

— les mots limites sont : « les trois principales causes ». Voici un premier découpage important. Dans le sujet général de l'inflation actuelle, on demande de s'intéresser aux « causes » d'une part et, d'autre part, seulement aux « trois principales » causes. Mais cette limita-

STRATÉGIE DE RÉPONSE À UNE QUESTION

La question :
Quelle différence y a-t-il entre les définitions de ces deux notions :
- visions du monde
- causes philosophiques ?

Première étape — Analyse de la question proprement dite
1° Que demande la question ?
Réponse : la différence !
2° La différence entre quoi et quoi ?
Réponse : La différence entre deux définitions !
3° Les définitions de quoi ?
Réponse : les définitions de deux notions, à savoir :
- la notion de visions du monde et
- la notion de causes philosophiques

Deuxième étape — L'intention change : que dois-je chercher (dans ma tête ou dans le texte) ?
Je dois chercher :
1° a) La définition de la notion de visions du monde
b) La définition de la notion de causes philosophiques
2° La différence entre les deux définitions

Troisième étape — Nouvelle intention : quelle sera la structure probable de ma réponse ?
1re partie : Donner les deux définitions
2e partie : Dire la différence entre elles
Alors, il ne restera plus qu'à faire une introduction et une conclusion selon les règles de l'art.

Pour le corrigé du professeur, la bonne réponse devra comporter la même structure, soit :
— la définition correcte de chacune des deux notions
— l'exposé clair de la différence entre elles

L'analyse de la question est donc utile à plusieurs titres :
1° elle transforme l'interrogation en affirmation structurée
2° cette structure sert ensuite des intentions différentes :
— organiser la recherche
— fournir un plan de rédaction
— permettre au professeur de construire rapidement un bon corrigé

tion ne suffit pas. Le sujet est encore trop vaste et trop vague : ces trois causes, on peut en principe les décrire, les expliquer, les analyser, les critiquer, etc. Ici aussi, il faut préciser davantage, ce que fait le mot clé.

— les mots clés sont: « énumérez et illustrez ». Pour compléter l'analyse, il reste à savoir ce que signifient ces deux verbes. Boucher et Avard proposent une liste des principaux verbes utilisés dans les questions complexes[6], il est toujours bon de retourner consulter le dictionnaire pour se faire rappeler et pour réfléchir au sens général des mots clés, car, si on passe à côté de cette signification, on court de fortes chances de partir sur de fausses pistes et de passer à côté de la question.

On va donc de la partie la plus générale de la question à sa partie la plus particulière. Tout se passe comme si le thème était le contenant (thème > mot limite) du mot limite, et celui-ci, le contenant (mot limite > mot clé) du mot clé. C'est là un ordre logique avec lequel il importe de se familiariser, puisqu'il revient souvent dans les questions de ce genre. Cette structure est une sorte d'entonnoir logique qui a pour fonction de conduire progressivement au cœur du sujet.

Il importe aussi de noter que, dans l'énoncé de la question, l'ordre d'apparition de ces trois termes est habituellement à l'inverse de cet ordre logique. En effet, nos trois termes se présentent dans l'ordre du plus particulier au plus général, mais ils ne se comprennent bien que dans l'ordre du plus général au plus particulier.

Dans la question déjà analysée dans la section précédente,

— le thème est « deux notions : visions du monde et causes philosophiques » ;
— le mot limite est « les définitions » ;
— le mot clé est « la différence ».

L'INTELLIGENCE À L'ABANDON

Il reste à préciser davantage les résultats erratiques auxquels s'expose l'élève qui n'a pas d'instrument d'analyse explicite de la question. Les deux cas qui suivent donnent une idée des erreurs de jugement que cette situation (pour trop d'étudiants il s'agit hélas ! d'un destin) peut entraîner.

Dans le premier cas, les étudiants devaient répondre à la question présentée plus haut pour illustrer la stratégie d'analyse (Quelle différence y a-t-il entre les définitions de ces deux notions : visions du monde et causes philosophiques ?).

La bonne réponse se donnait à peu près en une page et prenait la forme suivante:

- une courte introduction qui pouvait se faire en reformulant d'une manière affirmative les contenus de la question elle-même ;
- une première partie qui présentait les deux définitions ;
- une deuxième partie qui devait dire quelle était la différence entre les deux définitions, avec un « punch »

du genre C.Q.F.D. pour bien marquer la conclusion.

Dans une classe-type, la plupart des étudiants pouvaient entrer dans les catégories suivantes :

— moins de 20 p. cent des étudiants trouvaient à peu près toutes les données, mais dans la plupart des cas la différence était plus évoquée que formulée clairement ;

— près de 50 p. cent des copies rapportaient les deux définitions (souvent sans les introduire, sans citer correctement, sans mentionner l'auteur, en déformant le texte plus ou moins, parfois en perdant presque le message). Tout cela sans introduction, sans rappel des termes de la question et, surtout, sans l'ombre d'un soupçon de souci de parler de la moindre différence.

— certains zélés (ou timides ?) ont pris de 4 à 5 pages pour tenter de résumer tout le texte... « Puisque j'ai parlé de tout, j'ai dû toucher les éléments du sujet. Le professeur va les trouver et il va me donner quelque chose ».

— les pires copies tâchaient de placer des mots de la question en présentant un contenu qui n'avait aucun rapport avec elle... « J'espère être tombé sur quelque chose et me faire payer un peu ».

Dans le deuxième cas, nous disposons de chiffres beaucoup plus précis. Les connées ont été recueillies dans le cadre d'un projet de recherche, les copies des étudiants ont été conservées, si bien que les conclusions que nous exposons peuvent être vérifiées par d'autres.

On a demandé à 50 étudiants[2] de rédiger un texte de 200 à 250 mots (2 pages) pour traiter le sujet suivant :

— choisissez un film que vous avez aimé;
— résumez-le brièvement ;
— donnez trois raisons pour lesquelles vous l'avez aimé et parlez d'un défaut que vous lui avez trouvé ou d'un aspect que vous n'avez pas aimé.

Dans l'exemple précédent, l'élève devait trouver les contenus corrects dans un texte donné. Il n'avait aucune liberté quant au choix des contenus. Il s'agissait d'un exercice assez simple de lecture rigoureuse. Dans ce cas-ci, l'élève pouvait choisir à son gré le film, les trois qualités et le défaut. Cependant, cette grande liberté portait sur les contenus du film choisi. La forme de la réponse, elle, devait respecter certaines contraintes que l'analyse de la question permet justement de préciser.

En effet, l'analyse de la question commande ici une double tâche :

— une partie descriptive (résumer le film) ;
— une partie plus analytique : pour trouver trois qualités et un défaut, il faut réfléchir, choisir, sélectionner des contenus et des critères.

Une structure de réponse équilibrée réserverait une moitié du texte au résumé, l'autre moitié à l'énoncé et à la justification de trois qualités et d'un défaut.

Les 50 copies peuvent être groupées en quatre catégories :

— 3 copies (6 p. cent) traitaient la partie analytique, un peu au détriment du résumé du film ;
— 25 copies (50 p. cent) se limitaient strictement au résumé ;
— 8 copies (16 p. cent) prenaient cette forme : le résumé occupait 90 p. cent de l'espace, ce qui laissait seulement de 5 à 10 lignes pour l'analyse... « J'ai aimé ce film parce que la musique était belle, le rythme enlevant et les comédiens très bons. Je n'ai pas pu trouver de défaut... » ;
— 14 copies (28 p. cent) n'avaient pas de structure identifiable : ni résumé de film, ni analyse de qualités ou de défauts, elles changeaient de sujet à chaque phrase. Il s'agissait souvent des textes les plus faibles sur les plans de l'orthographe et de la cohérence de la phrase.

CONCLUSION

L'enseignement de l'analyse de la question peut se faire sans alourdir la tâche d'un professeur. Cependant, les résultats ne viendront pas du jour au lendemain. Pour que cet élément de formation puisse s'intégrer, il faudra travailler à ce que les étudiants désapprennent certains réflexes, certains comportements, certains défauts qu'ils « perfectionnent » depuis longtemps. Un tel effet ne peut être obtenu que par la répétition et la force du nombre. Isolément, chaque professeur aura de la difficulté à obtenir rapidement des résultats probants. Mais en intégrant des éléments d'analyse de la question dans tous les cours, on pourrait penser à produire un déblocage. Avec une meilleure formation, les meilleures performances viendraient d'elles-mêmes.

Il ne faut pas négliger non plus l'effet rétroactif de cet enseignement sur le professeur : en analysant rigoureusement ses propres questions, il pourra mieux détecter les inexactitudes, les ambiguïtés ou les sous-entendus involontaires qui peuvent parfois se glisser dans leur libellé.

Les questions complexes sont utilisées dans toutes les matières, dans tous les programmes et servent probablement dans plus de 50 p. cent des évaluations totales au collégial. Compte tenu de ce contexte, l'habileté à analyser une question est déterminante.

Demanderait-on de patiner sans patins ? d'enfoncer des clous sans marteau ? de répondre à des questions complexes sans... ?

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Nous considérons ici les questions dites « à développement ». Comme cette appellation n'est pas utilisée dans tous les champs de pratique, nous proposons l'expression « question complexe », c'est-à-dire des questions comprenant trois termes et plus, reliés de façon à constituer deux propositions et plus.

2. Dans le cas des questions les plus simples (Quelle est la capitale de l'Italie ? Qui a découvert l'Amérique ?...), ce que nous appelons l'analyse implicite suffit d'ordinaire à résoudre le problème. Et encore...

3. Nous utilisons ici un exemple réel tiré de notre propre pratique. Pour faciliter la compréhension de certains commentaires, il importe de préciser la nature du travail dont cette question faisait partie.

Avec l'énoncé de la question, l'élève avait reçu un texte de six pages qui contenait toutes les données nécessaires pour produire une réponse correcte. Quoique complexe, cette question appelle une réponse fermée quant à ses contenus. L'élève disposait d'une semaine pour répondre à trois questions semblables portant sur trois textes différents.

4. Dans notre exemple, le texte distribué aux élèves dit bien des choses sur les deux notions ; en plus de les définir, il les illustre de plusieurs façons et commente les différents exemples. L'analyse explicite va aider l'élève à discriminer entre tous ces contenus pertinents par rapport aux deux notions, à laisser de côté les exemples et les commentaires et à ne retenir que les définitions.

   Si une autre question demandait de rapporter deux exemples de chacune des deux notions, la même technique d'analyse aiderait à laisser de côté les définitions, à faire le recensement des exemples et à en conserver seulement deux par notion.

5. BOUCHER, F., AVARD, J., *Réussir ses études*, Service d'orientation et de consultation psychologique de l'Université de Montréal, Éd. de Mortagne, Ottawa, 1984, p. 299.

6. BOUCHER, F., AVARD, J., *op. cit.*, pp. 299-300.

7. Il s'agissait d'un groupe plus faible que la plupart des groupes du collège, mais ceci à notre avis n'affecte pas les résultats de façon substantielle.

ANNEXE 4

DOC 1:

Gauthier et Poulin — Savoir apprendre, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 1985, chap. 11, p. 243-251.

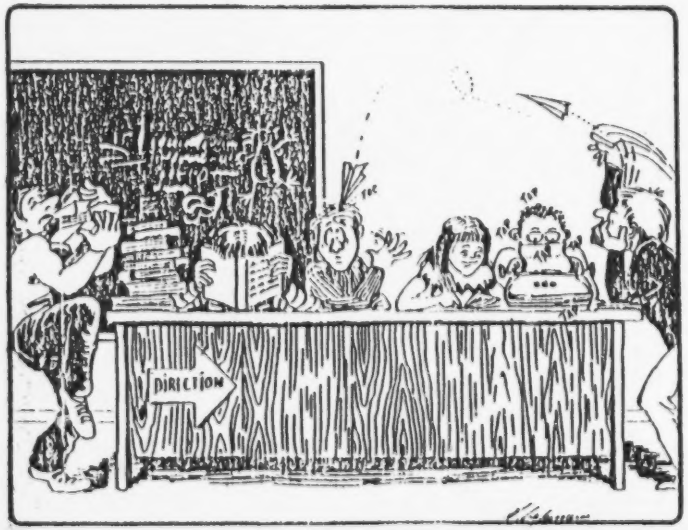
. . . . p. 60

DOC 2:

DuPlessis, Jocelyne — Méthodologie du travail d'équipe, document préparé pour le premier cours de sociologie, Dép. des sciences sociales, Cégep de Trois-Rivières, automne 1988.

. . . . p. 64

Les travaux d'équipe



Que de fois n'entendons-nous pas nos collègues se plaindre de voir une bonne partie de leurs heures de travail libre absorbées par des travaux d'équipe aux longues, nombreuses et laborieuses réunions, trop souvent peu productives en plus...

Il importe donc d'identifier divers facteurs qui rendent les travaux d'équipe peu productifs et grands consommateurs de temps, dans le but de vous aider à minimiser le temps investi et à améliorer le rendement de vos heures de travail. Ces éléments seront regroupés autour de six thèmes[1].

I. *FAIRE SES TRAVAUX EN ÉQUIPE OU INDIVIDUELLEMENT?*

Il arrive que des professeurs demandent à leurs étudiants de produire un travail collectif, mais dans bien des cas, ce sont plutôt les étudiants eux-mêmes qui optent pour le travail d'équipe au lieu du travail individuel, croyant ainsi illusoirement se faciliter la tâche. Illusion de sauver du temps, solution de facilité...

Avant de s'engager en équipe, si ce n'est pas obligatoire, il faut en évaluer la pertinence selon les quatre critères suivants:

1. *motivation*: les raisons qui m'entraînent à le faire en équipe sont-elles valables?

2. *intérêt d'apprentissage*: ai-je intérêt à le faire en groupe plutôt qu'à approfondir ce sujet personnellement?

3. *diversité*: est-ce que je tiens compte de l'équilibre entre mes travaux d'équipe et mes travaux personnels?

4. *disponibilité*: l'ai-je inclus dans la planification de mon temps de travail personnel?

II. *FAUT-IL TOUT FAIRE EN ÉQUIPE?*

Faire un travail d'équipe ne signifie pas nécessairement tout faire (ou presque) en réunion de travail. Au contraire, les réunions

1. Cet exposé trouvera un excellent complément dans le chapitre sur ce thème de Lépine et Goulet (1984).

doivent être réduites au minimum et n'avoir lieu que lorsque la tâche (l'étape) pour laquelle on se réunit 1. ne peut être faite individuellement ou 2. a tout avantage à être mise en commun plutôt que faite par l'un ou l'autre membre. Certains critères vous aideront à éviter les réunions inutiles et / ou inefficaces.

A. *Y a-t-il matière à réunion?*

Y a-t-il lieu de vous réunir pour faire telle ou telle tâche relative au travail projeté?

B. *Quel est l'objectif à atteindre?*

Quel est le résultat spécifique qu'il est réaliste de viser au terme de la réunion?

C. *Quels moyens prendre en vue de ce résultat?*

Nous vous suggérons quelques pistes de solution ou, tout au moins, des mesures qui peuvent vous faciliter la tâche:

1. désigner un animateur d'équipe dont le souci principal, sinon exclusif, est de veiller au fonctionnement méthodique de l'équipe. On peut changer d'animateur à chaque rencontre ou garder le même;

2. prendre quelques minutes (5-10), au début de la rencontre, pour organiser le travail d'équipe et planifier la rencontre:
- définir l'objectif de "production" (cf. B plus haut),
- déterminer les mini-tâches intermédiaires à réaliser pour compléter l'objectif final de la réunion ("cibles" de travail successives),
- s'entendre sur la manière de procéder pour discuter, décider, intégrer les idées, planifier l'exécution,

3. déterminer le temps qu'il est raisonnable de consacrer à la réunion compte tenu de la disponibilité des membres; prévoir l'heure limite de levée de la réunion.

III. *QUOI FAIRE ESSENTIELLEMENT EN ÉQUIPE?*

Prenant pour acquis qu'il y a "matière à réunion", il n'en demeure pas moins que diverses formes de "mise en commun" peuvent avoir lieu au cours d'une même rencontre ou au fil des réunions.

En fait, Poulin (1980) identifie "quatre intentions fondamentales aux réunions d'équipe: l'information, la coordination, la coopération, la concertation".

A. *L'information mutuelle*

Selon cette approche, chacun fait un travail individuel relatif à un thème commun ou bien s'engage à assumer une partie d'un travail collectif. On se rencontre à l'occasion pour s'informer et se stimuler mutuellement. Chacun peut tirer profit de l'information et du feedback des autres pour préciser sa pensée, enrichir sa documentation, clarifier son expression, etc., bref, pour mieux élaborer et parfaire un travail grâce à l'aide et au support des autres.

B. *La coordination des tâches*

Une deuxième approche s'ajoute à "l'information mutuelle", c'est "la coordination des tâches"; elle suppose que les membres consentent à réaliser ensemble certaines parties (ou toutes) d'un travail dont ils se partagent les tâches:

1. la phase de l'échange d'idées et d'information vise à définir un sujet commun, une méthode de travail, un plan d'élaboration par étape, etc.;

2. la coordination vise à éviter le dédoublement des efforts à faire en sorte que les contributions respectives s'articulent les unes aux autres, qu'elles aient une certaine unité de perspective et / ou d'organisation et de présentation formelle.

C. *La coopération productive*

Il ne suffit pas d'éviter de se nuire (se répéter, se disperser, etc.),

réalisation de l'une ou l'autre des diverses étapes du travail. À la coordination, selon laquelle chacun réalise une partie de la tâche globale, la coopération ajoute le fait que certains ou tous les membres prêtent main forte à chacun dans l'élaboration de son mandat ou l'aident à surmonter les difficultés de parcours qu'il rencontre et qu'il n'arrive pas facilement à résoudre seul.

D. *La concertation créatrice*

Enfin, dans certains cas, une quatrième approche se prête mieux que toute autre à l'élaboration de certains travaux d'équipe. La concertation des membres consiste essentiellement à réaliser ensemble une création d'équipe (un conte, un essai, une pièce de théâtre, l'analyse d'un cas, la critique d'un roman, etc.) à même les ressources du groupe et résultant, en grande partie, de l'interaction mutuellement stimulante des membres.

IV. *COMMENT ÉVITER LES DISCUSSIONS STÉRILES?*

Ce n'est pas tout de bien planifier la tâche et d'organiser des façons de procéder valables, il faut encore que la communication entre les membres au cours de la réunion se produise de façon à "faire avancer la tâche" au lieu de "tourner en rond ou de piétiner". Pour ce faire, voici quelques principes susceptibles de vous aider.

A. *Brièveté des interventions*

Faire des interventions informatives brèves, aussi claires que possible, du genre: "*Par rapport* à (tel aspect précis de la discussion, ou intervention d'un co-équipier), *je pense que* (énoncer son point de vue et / ou son accord-désaccord) *pour telle(s) raison(s)*..."

B. *Pertinence des interventions*

Vérifier si les autres ont bien compris mon point de vue (i.e. qu'ils ont perçu ce que je voulais dire par rapport à tel ou tel aspect) même s'ils n'acceptent pas ma position et / ou les raisons qui la fondent.

C. *Ouverture d'esprit*

Être ouvert aux objections et aux idées différentes des autres co-équipiers de manière à modifier et / ou enrichir ma conception du sujet; dès lors, j'identifie des faits pertinents dont je ne tenais pas compte, d'autres manières d'interpréter les faits ou de mettre faits et idées en relation entre eux.

D. *Modération dans les interventions*

Quelques interventions peuvent parfois être pertinentes pour soutenir un point de vue que je considère important à propos de la matière ou de la manière de procéder; je dois agir de façon modérée (m'expliquer au lieu de m'imposer) et sans opiniâtreté... L'acharnement à faire passer une idée et à convaincre les autres est de nature à compromettre l'efficacité et la coopération, à susciter un climat de groupe malsain (hostile ou défensif, fébrile ou apathique).

E. *Participation active*

Écouter ce que les autres expriment, chercher à dégager les éléments les plus valables susceptibles de contribuer à la progression, à l'approfondissement, au raffinement du contenu ou de son organisation... Bref, écouter les autres en vue de se faire progressivement une synthèse personnelle et de la communiquer aux co-équipiers au moment opportun.

V. *FAUT-IL "AVOIR DU GROS FUN" POUR ÊTRE EFFICACE?*

S'il est vrai qu'on produit mieux dans un climat détendu et sympathique, il faut se garder de tomber dans l'excès d'énergie ou de solidarité et de faire des réunions une "partie de fun". La réunion peut être fort agréable, mais les participants risquent ainsi de se détourner de la raison même pour laquelle ils se réunissent et de compromettre la productivité de la rencontre.

Certains membres peuvent profiter de ces occasions pour faire valoir leur "esprit", se valoriser et se flatter de leur "popularité" aux dépens de la tâche à faire; d'autres peuvent être gênés de manifester leur souci de la tâche et laissent dévier le groupe.

VI. *TOUS ENSEMBLE OU UN POUR TOUS?*

On pourrait décrire ainsi ce qui se passe dans bien des cas: plusieurs étudiants se réunissent pour "placoter" et, finalement, c'est l'un d'eux qui fait le travail au nom du groupe. Plusieurs facteurs d'inefficacité peuvent rendre compte du fait qu'on est peu avancé alors qu'approche l'échéance, de sorte que c'est le plus vaillant ou le plus "bonasse" qui sauve l'équipe. Il convient cependant, ici, de dénoncer trois facteurs particulièrement fréquents.

A. *Le manque de coordination*

L'absence de partage équitable des tâches relatives aux diverses phases de la réalisation du travail peut entraîner l'échec du projet; faute d'une répartition précise, chacun se fie sur les autres, et rien ne se fait, ou bien chacun travaille à l'aveuglette et les résultats sont incohérents.

B. *Les parasites*

On désigne comme "parasites" dans l'équipe certains membres qui "portent préjudice" aux autres et cherchent à profiter d'eux pour rencontrer leurs exigences scolaires. Leur ferveur pour les travaux d'équipe n'a d'égal que leur mauvaise foi.

C. *Les lâcheurs*

Certains membres acceptent les tâches qui leur sont confiées par l'équipe, et puis ils ne les assument pas, ou bien ils le font "à la débarrasse". Ils ont de la bonne volonté, mais ils manquent de sens des responsabilités ou ils ont une gestion du temps inadéquate pour réaliser leurs engagements.

CONCLUSION

Puissent ces considérations éveiller en vous un désir de prise en charge qui agisse de manière à sensibiliser vos collègues à ces écueils [illegible] aux [illegible]ipe [illegible] qu[illegible]

En vous souhaitant de réaliser désormais de meilleurs travaux d'équipe tant au plan de la productivité qu'à celui de la solidarité, nous vous avons proposé un certain nombre de moyens dont la mise en pratique permet de déboucher sur un sentiment d'accomplissement et de satisfaction, à la fois en tant que participant individuel et en tant que petit groupe.

RÉFÉRENCES

BERNIER, B. (1973). *Guide de présentation des travaux de recherche*. Montréal, P.U.O.

BOILY, D. et NGUYEN T. (1974). "*Tu as un travail à remettre*": guide de l'étudiant. Montréal, Collège Ahuntsic, Centre de diffusion.

BOUCHER, R. (1972). *Les étapes de la rédaction d'un travail en bibliothèque*. La Pocatière, Société des stages en bibliothéconomie (5e éd.).

CARETTE, R. (1972). *Méthodologie du travail intellectuel: la recherche bibliographique et le rapport de recherche*. Montréal, Beauchemin.

COLL. (1978). *Writing Good Papers*. University of Utah, Counselling Center, Learning Skills Center.

CÔTÉ, C. (1981). *Les travaux de recherche*. Québec, Université Laval, Service d'orientation et de counselling.

LÉPINE, Ginette et GOULET, Liliane (1984). Le travail d'équipe, l'exposé, le débat. *Cahier de méthodologie: guide pour l'étudiant*. Montréal, Université du Québec à Montréal, Service de pédagogie universitaire, p. 143-159.

POULIN, N. (1980). *Fondements du travail d'équipe interdisciplinaire*, Université de Sherbrooke, D.G.E.P, Notes de cours, GER 302.

ST-ARNAUD, Y. (1978). *Petits groupes: participation et communication*. Montréal, Éd. du CIM.

Doc. 2. 64.

METHODOLOGIE DU TRAVAIL D'EQUIPE

préparé par

Jocelyne DuPlessis

pour le cours

INITIATION A LA SOCIOLOGIE

387-960

en collaboration avec Luc Dufresne,
Pierrette Deschênes, Mario Cardin et André Rondeau
professeurs de sociologie

CEGEP DE TROIS-RIVIERES

DEPARTEMENT DES SCIENCES SOCIALES

AUTOMNE 1988

PRESENTATION

Ce guide pratique pour le travail en équipe s'adresse plus particulièrement aux étudiants et étudiantes inscrits au cours: Initiation à la sociologie 387-960. Il peut également servir aux étudiants et étudiantes qui ont déjà exploré les méandres des équipes de travail et qui veulent améliorer le rendement de leur travail en équipe.

Ce texte se veut un outil pratique et simple pour faciliter le double niveau des apprentissages: matières sociologiques approfondies dans un contexte de travail en équipe. Il n'a pas la prétention d'être exhaustif et d'avoir prévu toutes les situations.

I ORGANISATION ET STRUCTURE DU GROUPE

A) Étapes préalables

- Pour éviter que surgissent ce qu'on appelle communément des "conflits de personnalité", regroupez-vous par affinités, de même concentration ou de concentration différente, arrivant du secondaire ou ayant déjà une expérience du Cégep ou du monde du travail, âge, sexe, etc... selon vos préférences, plutôt que de laisser les groupes se former de façon aléatoire.

- Profitez des rencontres d'accueil de nouveaux(velles) étudiant(e)s pour faire connaissance et identifiez les personnes avec qui vous aimeriez travailler.

- Identifiez clairement pour vous-même d'abord sur quels critères est basé votre choix.

- Faites connaître votre désir aux personnes concernées et adoptez une approche directe.

- Si la démarche est coûteuse pour vous, dites-vous qu'elle le serait autant pour la personne qui se retrouve devant vous.

- Lorsque vous êtes approché(e) à votre tour pour des motifs semblables, ayez une attitude accueillante.

- Prenez le temps d'établir un premier contact et donnez-vous le temps de vous connaître mieux avant de donner une réponse définitive; multipliez les rencontres au besoin.

- Multipliez aussi les contacts. Ainsi, vous aurez plus de chances de trouver vraiment des personnes avec qui vous aurez du plaisir à travailler.

B) Quoi faire quand l'équipe est formée

. Essayez de prévoir une première rencontre dans un milieu où vous vous sentirez à l'aise de vous exprimer librement.

. N'hésitez pas individuellement à exprimer vos attentes et vos besoins face à l'équipe: qu'est-ce que vous souhaitez trouver dans l'équipe?

. Donnez-vous le temps de vous connaître les un(e)s les autres.

. Évaluez froidement la situation lorsque quelque chose est vraiment préoccupant pour vous à un point tel que cela risque de vous empêcher de fonctionner.

. Faites-en part au groupe lorsque vous considérez que cet obstacle peut être un frein au fonctionnement de l'équipe.

. Accordez-vous le droit d'en parler lorsque c'est vraiment essentiel pour vous.

. Il peut être parfois plus opportun de parler d'un problème à une personne en privé que d'en parler à tout le groupe ensemble.

. La façon de traiter les "conflits de personnalité" exige aussi de la maturité et un certain niveau d'acceptation mutuelle et de tolérance face aux membres de l'équipe qui présenteraient certaines faiblesses (au niveau de la tâche). D'une certaine façon, il faut toujours mettre de l'eau dans son vin lorsqu'on travaille en équipe, ce qui ne veut pas dire d'aller jusqu'à un(e) membre qui ne ferait strictement rien dans l'équipe; sauf par exemple, que la dactylographie des textes serait assumée par son "chum" ou sa "blonde".

. Cherchez d'abord des solutions en groupe à votre problème de groupe.

. Dites-vous que vous êtes tous(tes) embarqué(e)s dans le même bateau et que vous voulez tous(tes) arriver à bon port.

. En d'autres termes, ayez comme préoccupation de développer une attitude positive face au travail d'équipe.

C) La tâche

- Au début du travail d'équipe, faites un tour d'horizon des compétences personnelles et professionnelles de chacun(e) des membres du groupe pour vous donner une idée de votre potentiel d'équipe.

- N'hésitez pas à mettre à contribution vos ressources (habiletés personnelles et compétences). Le fait de ne pas utiliser ses ressources engendre souvent de la frustration.

- Faites savoir à votre équipe quelle forme de contributions vous aimeriez lui apporter.

- Exprimez le plus naturellement possible vos forces (communication écrite, verbale, capacité d'analyse, de synthèse, etc...) et vos faiblesses (difficulté à rédiger, à écrire sans faute d'orthographe, etc...) surtout si le climat est à la collaboration.

- N'hésitez pas à rappeler au groupe qu'on n'utilise pas assez vos ressources, le cas échéant.

II L'ORGANISATION DU TRAVAIL

A) La méthode de cheminement

Nous vous soumettons une méthode simplifiée qui devrait pouvoir répondre à vos besoins d'étudiants et étudiantes en quête d'apprentissage de qualité.

Voici les principales étapes à suivre:

- Dès l'une des premières rencontres d'équipe (et lorsque, de préférence, vous avez toute l'information pertinente sur la date de remise des travaux) prenez soin de préparer ensemble votre échéancier pour toute la durée de la session en cours.

- Notez dans votre agenda toutes les dates de tombée des travaux; si vous obtenez cette information de façon fragmentaire, inscrivez-les au fur et à mesure.

- Lorsqu'un membre au groupe appartient également à une autre équipe (dans certaines matières) et qu'il prévoit des moments d'activité plus intense durant la session, que celui-ci fasse également connaître au groupe des dates précises pour en tenir compte éventuellement dans la répartition des tâches.

. Pour chaque travail à remettre, faites un inventaire de toutes les opérations à effectuer pour aboutir à sa réalisation complète.

Exemples

. Rencontre pour bien comprendre le sens et la portée du travail à accomplir.

. Recherches documentaires.

. Collecte d'information.

. Rencontre d'échanges d'information.

. Vérifications préalables à la rédaction de texte.

. Rédaction de la première ébauche du texte.

. Correction (grammaire, syntaxe, lien logique, contenu, etc.)

. Dernières vérifications au besoin.

. Rédaction finale.

. Version finale soumise à l'équipe pour approbation.

. Établissez clairement quelles opérations peuvent ou doivent être accomplies en groupe ou individuellement.

N.B. Le travail d'équipe n'est jamais une somme de travail individuel brochée ensemble.

. Lorsqu'une partie du travail est accomplie individuellement, assurez-vous de ne pas rater les rencontres d'échanges d'informations; tenez-vous au fait de ce qui se passe dans votre groupe. L'information est une forme de pouvoir, vous ne pouvez agir sur ce qui se passe dans l'équipe si vous n'êtes pas au courant.

. Pour chaque travail à remettre, fixez-vous deux dates: un délai minimum et un délai maximum pour chacune des opérations à accomplir. L'espace entre les deux délais constitue un "coussin de temps". La date de remise du travail tombe toujours sur le délai maximum. C'est comme si vous aviez deux échéanciers. Visez toujours la réalisation d'une étape dans le délai minimum. Ainsi, si vous avez un contretemps, vous ne vous retrouverez pas dans l'embarras à essayer de gagner du temps la nuit avant la remise du travail, par exemple...

. Lorsque vous évaluez votre travail d'équipe, utilisez des critères objectifs. L'exercice ne consiste pas à culpabiliser quelqu'un pour une perte de temps, mais bien à améliorer l'efficacité du travail d'équipe.

B) Répartition des tâches

. Faites la distribution des tâches à accomplir avec les habiletés personnelles des membres de l'équipe, comme par exemple:

  . les ressources personnelles de chacun(e);
  . sa disponibilité par rapport à une étape spécifique;
  . l'attrait de l'étudiant(e) pour le sujet ou la matière.

. Il n'est pas nécessaire que ce soit toujours celui (celle) qui a de la facilité à rédiger qui assume cette tâche. Au contraire, assurez-vous que chacun(e) assume cette fonction à un moment ou l'autre dans l'équipe. Par exemple, la personne qui écrit facilement pourrait le faire lorsque les délais sont très serrés (lorsque le groupe accuse un retard sérieux dans son échéancier) puisque son travail ne requiert peu ou pas de supervision de la part des autres membres du groupe. Dans une période plus tranquille en terme de délais, cette tâche pourrait être dévolue à quelqu'un(e) présentant des difficultés au niveau de la rédaction et supervisée par une autre personne du groupe avant d'être vérifiée par l'ensemble du groupe.

. Les tâches devraient aussi être distribuées en fonction de l'agenda personnel de chacun(e) des étudiant(e) de l'équipe. C'est donc dire qu'il (elle) doivent tenir à jour leur propre agenda pour ne pas s'engager à effectuer un travail alors qu'il (elle) est dans l'impossibilité de le faire à cause de conflits d'horaires ou d'autres engagements prévus antérieurement.

. En ce qui concerne les tâches qui ont une incidence primordiale sur la qualité des apprentissages des étudiant(e)s (rencontre de compréhension du travail à accomplir, recherche documentaire, collecte d'informations et confrontation du contenu), tous(tes) devraient se mettre en situation de s'impliquer à ces niveaux de réalisation, dans toutes les étapes de travaux, nous n'insisterons jamais assez sur cela.

. Ne répartissez pas le travail par sujet de travail. Exemple: chaque étudiant rédige au complet une partie du travail au nom de l'équipe. Ce serait une grave erreur de faire un quart ou une moitié du cours. Vous n'apprendriez pas non plus à travailler en équipe.

. Durant vos rencontres d'équipe, procédez systématiquement point par point.

. A la fin de chaque rencontre, vérifiez si vous avez couvert tous les points et décidez de ce que vous faites concernant le point que vous n'auriez pas eu le temps d'aborder (les reporter à la prochaine réunion ou les laissez tomber).

C) La méthode de solution du problème

La méthode de solution de problème se décompose en quatre (4) étapes:

1) La définition du problème

. En cerner tous les aspects.
. L'approfondir.
. L'élaborer en nommant des indices concrets.

2) L'élaboration de solutions (phase d'exploration et de créativité)

. Établir l'éventail des possibilités de solutions.
. Sans censurer.
. Sans évaluer.
. Sans rien oublier
(une technique de remue-méninges ("brainstorming") est appropriée)..

3) L'évaluation des différentes possibilités

. Bâtir des hypothèses autour de tous les choix possibles.
. Prévoir les conséquences de ces choix en faisant valoir leurs implications de façon concrète:

- temps
- ressources
- rendement
- effet(s) sur le moral de l'équipe
- etc.

4) La prise de décision (phase décisionnelle comme telle)

. Faire un choix pour une solution ou un ensemble de solutions.

. Voir à la réalisation et à l'application du(des) choix retenu(s).

ANNEXE 5

DOC 1:

Ménard, Louise — "Et si écrire rimait avec plaisir? ou l'apprentissage de l'écriture, revu et corrigé", dans Pédagogie collegiale, vol. 4, no: 2, décembre 1990, p. 16-19.

. . . . p. 72

Doc 1 72

Et si écrire rimait avec plaisir ? ou l'apprentissage de l'écriture, revu et corrigé

Louise Ménard
Professeure en techniques de soins infirmiers
Cégep Montmorency

Il y a maintenant trois ans, j'ai décidé d'entreprendre une recherche en éducation. Ma directrice de mémoire, dès la première rencontre, me propose de consigner ma démarche dans un journal de bord. Elle m'invite à écrire de façon personnelle et informelle et me demande de lui remettre mon cahier avant chaque rencontre. Peu enthousiaste, je m'exécute : « J'ai lu ceci ». « J'ai fait cela ». Elle me dit alors qu'elle préfère lire mes réflexions, interrogations et critiques plutôt qu'une simple énumération de faits. C'est à ce moment-là que j'ai commencé à écrire à partir de moi et de mon expérience et que j'ai découvert le plaisir et l'utilité de l'écriture. Sans égard à la forme, j'ai exploré tout ce qui s'offrait à moi. C'est cette expérience heuristique qui m'a donné la passion d'écrire et qui m'a amenée à lire et à écrire (l'un ne va pas sans l'autre) sur l'écriture. C'est comme si le plaisir d'écrire pour soi amenait le désir d'écrire pour les autres...

Je présente ici une autre façon de définir, de concevoir et d'utiliser l'écriture. Ce texte s'adresse aux enseignants de **toutes les disciplines**, car l'écriture est partie intégrante de tous les contenus et de tous les apprentissages et, de ce fait, nous concerne tous.

Redéfinir l'apprentissage de l'écriture

L'objet

Le langage est le système privilégié de symboles à travers lequel les humains reçoivent et transmettent de l'information et par lequel ils traitent cette information[1]. Nous voyons et entendons le langage, nous pensons par le langage et nous communiquons avec les autres grâce au langage.

Il y a quatre modes langagiers : parler, écouter, lire et écrire. Les théoriciens, nous rappelle Emig[2], les distinguent de différentes façons selon l'angle sous lequel ils les regardent. Il sera question : de *fonction réceptive* (lire et écouter) et *productive* (parler et écrire ; d'*encodage* (parler et écrire) et de *décodage* (lire et écouter) ; de *mode passif* (écouter et lire) et de *mode actif* (parler et écrire) ; de *symbolisation de premier niveau* (écouter et parler) et de *second niveau* (lire et écrire).

L'écriture est composée de symboles graphiques, donc visuels. Si l'on se réfère aux différentes classifications du langage, on dira qu'elle a une fonction productive, qu'elle sert à l'encodage des informations, qu'elle est un mode de langage actif et qu'elle constitue une symbolisation de second niveau car elle oblige à interpréter la signification d'une représentation.

Bien rares, semble-t-il, sont ceux qui n'éprouvent pas de difficulté à écrire. Tout se passe comme si des années d'école et d'entraînement systématique n'avaient pas réussi à donner facilement accès à cette forme de langage. Pourquoi en est-il ainsi ?

Du produit au processus

Selon Paré, « On nous a enseigné l'écriture comme un acte réfléchi, linéaire, logique, soumis à des règles strictes[3] ». À l'école, on s'est intéressé au produit fini sans tenir compte du processus qui donne naissance à ce produit. C'est pourquoi, beaucoup d'individus croient, aujourd'hui, qu'être habiles à écrire consiste à produire d'un seul jet (ou presque) un texte apparemment cohérent et sans fautes. Pourtant, comme le souligne encore Paré :

« L'écriture est avant tout un instrument de création, d'exploration et d'émergence. Avant d'être un produit, c'est un processus, grâce auquel chacun de nous peut entrer en contact avec son expérience de la réalité, sa compréhension des événements, sa relation à l'univers[4] ».

Tremmel[5] mentionne aussi que les professeurs de tous les niveaux, constatant que le produit est pauvre, ont tendance à accorder beaucoup d'importance à l'apprentissage des règles de grammaire et d'orthographe. Mais voilà... l'accent mis sur le code n'améliore pas l'écriture. En effet, les résultats de nombreuses recherches démontrent que l'enseignement de la mécanique de l'écriture, au collégial et à l'université, n'ont pas d'impact ou ont un impact limité sur la qualité du produit[6].

Au-delà de ce que nous apprennent les chercheurs, il faut également réaliser que l'insistance sur l'aspect mécanique de l'écriture donne aux étudiant l'impression que, dans l'écriture, ce qui compte c'est le médium et non le message ; la fonction de communiquer quelque chose de significatif à un lecteur est reléguée au second rang. Il nous semble qu'il y a vraiment peu à gagner à consacrer toutes nos énergies et, disons-le, tous nos budgets à tenter uniquement de corriger certains aspects du produit. Il faudrait retourner à la source du problème et s'intéresser davantage au *processus qui a engendré le produit.*

De semblables réflexions ont poussé des spécialistes de plusieurs disciplines à entreprendre des recherches sur le processus de l'écriture et à mettre au point différentes approches pour son étude. C'est actuellement la psychologie qui domine la recherche (à cause justement de son intérêt pour le processus de l'apprentissage) et c'est pourquoi on retrouve fréquemment, pour étudier le processus d'écriture, des méthodes utilisées en psychologie. Essentiellement, on tente de comprendre les pro-

cessus mentaux impliqués dans le processus de l'écriture. On a fait, entre autres, des entrevues auprès d'écrivains qui sont considérés par le public comme « performants » et « non performants ». Ces recherches, souvent réalisées en collaboration avec des spécialistes en composition, ont permis d'obtenir des données très intéressantes concernant ces deux catégories d'écrivains[7]. Par exemple, on apprend que l'écrivain « performant » considère la tâche d'écriture dans toute sa complexité en tenant compte du sujet, du type de lecteurs, du but de l'écrit et du contexte où se situe la tâche d'écriture, alors que l'écrivain « non performant » considère étroitement la tâche d'écriture, se limitant au sujet. On s'aperçoit également que l'écrivain « performant » s'engage personnellement lorsqu'il écrit et qu'il se contente rarement d'un premier brouillon, pensant à revoir son contenu, son argumentation et la structure de son texte. Il ne traite les aspects mécaniques qu'à la fin du processus. L'écrivain « non performant » ne s'engage pas personnellement lorsqu'il écrit et se contente habituellement d'un seul brouillon. Il s'attarde, dès le début du processus, à la ponctuation ou à l'emploi d'un temps. Lorsqu'il retouche finalement son texte, c'est pour changer une virgule, un mot, une phrase.

De telles recherches ont clarifié la relation entre le processus de la pensée et le processus de l'écriture et ont remis en question l'idée selon laquelle l'écriture ne serait que la transcription d'une pensée déjà achevée. C'est suite à ces constats qu'on a conclu que l'écriture est d'abord un processus et que l'apprentissage de l'écriture ne peut passer que par l'apprentissage de ce processus.

Un tableau synthèse présenté par Emig dans l'*Encyclopedia of Educational Research*[8] permet de saisir les différences entre une conception dite traditionnelle de l'écriture et une conception tenant compte du processus.

Approche axée sur le produit	Approche axée sur le processus
1. L'écriture est un produit à évaluer.	1. L'écriture est un processus à expérimenter.
2. L'écriture sert plus à l'enseignement qu'à l'apprentissage.	2. L'écriture est d'abord outil d'apprentissage.
3. L'écriture se travaille de la partie au tout.	3. L'écriture se travaille de la partie au tout puis du tout à la partie.
4. Il n'existe qu'un seul processus de l'écriture qui sert à tous et à tout.	4. Il y a différents processus de l'écriture qui varient selon la tâche, l'intention, les modes d'expression, les types de lecteurs et les personnes qui écrivent.
5. Le processus est linéaire : planification, écriture, révision.	5. Le processus est récursif, allant d'une activité à l'autre ; il y a retour continuel sur l'étape antérieure.
6. Parce que conscient, le rythme d'écriture est ordonné et régulier.	6. Le rythme d'écriture est irrégulier, inégal, parfois erratique et plus lent lorsqu'il sert à l'apprentissage.
7. L'écriture est une activité solitaire et silencieuse.	7. L'écriture peut être réalisée en collaboration avec d'autres écrivains.

L'apprentissage de l'écriture en classe

On peut se demander comment tout ceci peut se traduire concrètement dans une salle de classe. Je propose de considérer les interventions pédagogiques suivantes en ne perdant pas de vue que l'écriture est une activité langagière qui gagne à être combinée aux autres activités langagières et que son utilisation en classe permet non seulement d'améliorer le langage écrit mais également d'approfondir le contenu enseigné[9].

Faire écrire souvent les élèves

Beaucoup d'auteurs affirment que l'écriture ne s'apprend que par une pratique fréquente et diversifiée, accompagnée d'un rétroaction continuelle de la part de l'enseignant et des pairs. D'après Moffet[10], on apprend à écrire en manipulant fréquemment les symboles de l'écriture. En augmentant la fréquence des travaux d'écriture, on multiplie aussi les occasions qu'ont les étudiants de prendre conscience et de manipuler le processus de l'écriture. Il ne faut malheureusement pas compter sur le fait qu'ils prennent des notes en classe car, en général, les étudiants ne font que copier les écrits ou le discours de l'enseignant[11]. Il est préférable de recourir plutôt, en classe, à de petits exercices fréquents qui encouragent la réflexion et qui exigent un certain effort d'organisation. À l'extérieur de la classe, si la discipline s'y prête, il est préférable de demander plus souvent des travaux d'écriture courts qu'un seul long travail de session.

Exemples d'écriture en classe :

- *Demander d'écrire cinq minutes, au début du cours, sur le concept qui sera enseigné. Par la suite, quelques étudiants choisis au hasard feront lecture de leur texte. Cela servira d'élément déclencheur et d'outil diagnostic.*
- *Faire écrire, au milieu du cours ou à la fin, pour résumer la notion vue depuis le début du cours. Quelques étudiants présenteront leur résumé au début de l'exposé suivant. Voilà un bon moyen de faire de l'évaluation formative.*
- *Préparer ou conclure une discussion avec quelques minutes d'écriture.*
- *Suggérer de noter, à la fin du cours,*

les notions qui n'ont pas été comprises. Reprendre les cours suivants avec ces questions.

• *Faire pratiquer cinq minutes de « free-writing »[12] pour détendre les étudiants ou pour laisser émerger les premières idées, les réflexions.*

Diversifier les tâches d'écriture

Il est important d'écrire souvent mais le genre d'écriture demandé est plus important que le fait d'écrire. Demander aux étudiant d'écrire dans leurs mots et ne pas hésiter à varier le niveau d'écriture, de personnel et informel à plus impersonnel et structuré.

Exemples de tâches d'écriture :

- *Élaborer une définition.*
- *Faire une synthèse, un résumé.*
- *Écrire ses questions.*
- *Composer une lettre, un article, un discours, une épitaphe.*
- *Faire un essai.*
- *Écrire une évaluation de soi, des autres, d'une lecture.*
- *Faire son autobiographie ou la biographie d'un personnage significatif (un parent, un héros, un membre de la profession, un politicien, un poète...).*
- *Simuler un entretien.*
- *Préparer une entrevue.*
- *Rédiger un journal de bord, un journal personnel.*
- *Rédiger un écrit en se mettant dans la peau d'un autre (une lettre, un discours).*

Donner des tâches d'écriture significatives

Tant qu'on demande aux étudiants d'écrire sur des sujets qui n'enflamment que soi, il ne faut pas s'attendre à des résultats intéressants. Par contre, si on leur demande des travaux d'écriture en relation avec ce qui les préoccupe ou les intéresse, ils réagiront avec enthousiasme. Il ne faut pas oublier qu'*on n'écrit pas l'écriture mais qu'on écrit au sujet de quelque chose à quelqu'un.*

Enseigner le processus de l'écriture

Maimon[13], un auteur bien connu sur le sujet, a décrit les différentes étapes du processus de l'écriture.

❒ *La pré-écriture.* Période durant laquelle l'écrivain réfléchit, recueille de l'information et laisse émerger de nouvelles idées.

❒ *Le brouillon.* Période où il traduit ses pensées et ses idées en phrases et en paragraphes.

❒ *L'échange.* Situation qui amène l'écrivain à prendre du recul vis-à-vis de ses écrits. Il lit à voix haute ou fait lire son manuscrit afin d'obtenir du feed-back sous forme de commentaires et de questions. Cette étape est particulièrement profitable.

❒ *La révision.* Période où il développe et clarifie sa pensée, revoit l'information et réorganise son texte.

❒ *L'édition.* L'écrivain porte attention à la forme.

❒ *La publication.* La publication de son texte est une démarche particulièrement gratifiante et intéressante pour l'écrivain.

Cette séquence peut servir à l'enseignement du processus de l'écriture *dans toutes les disciplines.*

Supporter le processus de l'écriture

Le rôle de l'enseignant ne consiste pas seulement à enseigner le processus à ses étudiants mais également à offrir un support pédagogique adéquat durant cet apprentissage. Ce support exige que l'enseignant :

❒ Explique la tâche oralement et, si possible, par écrit ;

❒ Présente des modèles d'écriture aux étudiants pour les guider ;

❒ Fasse souvent commencer le travail en classe afin que les étudiants puissent poser des questions sur le travail à effectuer ;

❒ Partage le travail d'écriture en plusieurs étapes à compléter une à la fois en encourageant un retour sur les étapes antérieures à la lumière de l'étape actuelle (ne pas oublier que le processus est récursif) ;

❒ Propose aux étudiants des activités de pré-écriture telles que le dessin et la lecture et favorise des exercices heuristiques écrits comme le journal de bord[14], la carte d'exploration[15] et le « free-writing » afin de faire émerger les idées, clarifier la pensée et briser l'habitude de ne considérer que le premier jet ;

❒ Demande plusieurs brouillons et voie à ce que l'étudiant reçoive du feed-back formatif ;

❒ Prévoie un temps de consultation pour ses élèves ;

❒ Utilise les pairs pour donner du feed-back sur les travaux d'écriture ;

❒ Organise la publication des meilleurs travaux en différents lieux : livre de classe, journal étudiant ou bulletin pédagogique du collège.

Développer le sens du lecteur

Nous savons à quel point les adolescents s'influencent mutuellement. On peut exploiter ce penchant et proposer souvent aux étudiants de s'adresser à un pair ou à la classe. On peut aussi exploiter d'autres situations : par exemple, s'adresser à un enfant plus jeune demande d'être très explicite et de développer clairement sa pensée ; s'adresser à un certain public donne la notion d'un auditoire vaste et anonyme ; entreprendre un dialogue avec l'enseignant ou avec soi-même est un moyen d'amener l'étudiant à écrire de façon plus personnelle.

Évaluer de façon formative avant de poser un jugement définitif

On peut commenter les idées et l'organisation du contenu au cours du processus. Pour parfaire le produit avant l'étape de publication, on propose aux étudiants l'utilisation du dictionnaire, d'une grammaire ou d'une grille d'auto-correction.

On développera le sens critique des étudiants en utilisant les pairs pour évaluer les premiers brouillons. Il faut se rappeler qu'une évaluation formative venant des pairs est aussi efficace que celle que fait l'enseignant[16]. Et puis, surtout, il faut se demander s'il est nécessaire de lire et de corriger tout ce que l'étudiant écrit !

Pour conclure

Ce tour d'horizon des plus récentes recherches sur l'écriture aura permis, je l'espère, d'alimenter votre réflexion sur l'orientation que pourrait prendre l'apprentissage du langage écrit dans les collèges.

Pour ma part j'enseigne en technique professionnelle et je crois que le développement des habiletés langagières est l'affaire de tous. Je crois aussi que le goût et la connaissance de l'écriture nous viennent d'abord de l'intérieur et que c'est en écrivant qu'on apprend à écrire avec plaisir...

Notes et références

1. DESCHÊNES, A.J., *Le résumé comme stratégie de compréhension et d'apprentissage*. Communication présentée au quatrième congrès annuel de L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, Montréal, Canada, 1985.
2. EMIG, J., « Writing Composition and Rhetoric », in *Encyclopedia of Educational Research*, Vol. 4, New-York, Macmillan and Free Press, 1982, p. 221-231.
3. PARÉ, A., *Le journal instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*, Québec, Centre d'intégration de la personne de Québec, 1984, p. 15.
4. PARÉ, A., *op. cit.*, p. 16.
5. TREMMEL, R., « Teaching the Writing Process – What are the Goals and Objectives ? », *NASSP Bulletin*, 71, no 501, 1987, p. 58-64.
6. HILLOCKS, G., « Synthesis of Research on Teaching of Writing », *Educational Leadership*, 44, no 8, 1987, p. 71-82.

   Il est prouvé que l'enseignement de la grammaire n'apporte aucune amélioration et a même parfois un effet négatif sur le produit. En comparaison, l'utilisation du « free-writing » comme activité préparatoire à l'écriture formelle donne des résultats légèrement supérieurs alors que l'utilisation d'une grille d'auto-correction permet d'améliorer passablement le produit.
7. FASSLER-WALVOORD, B., SMITH-HOKE, L., « Coaching the Process of Writing », in C.W. Griffin (Ed.), *New Direction for Teaching and Learning*, California, Jossey-Bass, 1982, p. 3-14.
8. EMIG, J., *op. cit.*
9. APPLEBEE, A. N., LANGER, L.,*How Writing Shapes Thinking : a Study of Teaching and Learning*, Research report no 22, Urbana, Illinois : National Council of Teachers of English. (Ed. 286-205), 1987.
10. MOFFET, J., *Teaching the Universe of Discourse*, Boston, Houghton Mifflin, 1968.
11. MÉNARD, L., *L'utilisation de l'écriture au collégial : étude descriptive*, Projet PAREA, Cégep Montmorency, 1990.
12. Le « free-writing » consiste à écrire, au minimum 5 à 10 minutes, tout ce qui nous vient à l'esprit, sans se préoccuper du fond ou de la forme. C'est une écriture pour soi.
13. MAIMON, E., « Cultivating the Prose Garden », *Phi Delta Kappan*, 69, no 10, 1988, p. 734-739.
14. MÉNARD, L., *Étude descriptive des utilisations pédagogiques du journal de bord au niveau collégial*, Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1989.
15. BUSAN, T., *Une tête bien faite*, Paris, Les éditions d'organisation, 1979.
16. MAC ALLISTER, J., « Responding to Student Writing », in C.W. Griffin (Ed.), *New Direction for Teaching and Learning*, California, Jossey-Bass, 1982, p. 59-65.

Parutions récentes

LIVRES

CHASSÉ, D. et R. PRÉGENT, *Préparer et donner un exposé*, Éditions de l'École Polytechnique de Montréal, 1990, 42 p.

MARTIN, J.-C., *Guide pratique de français correct*, Montréal, Études Vivantes, 1990, 124 p.

PAQUETTE, G., avec la collaboration de A. Bergeron, *L'intelligence artificielle*, Sainte-Foy, Télé-Université, Université du Québec, 1990, 600 p.

PIERRE, S., *Introduction aux ordinateurs*, Sainte-Foy, Télé-Université, Université du Québec, 1990, 253 p.

PRÉGENT, R., *La préparation d'un cours*, Éditions de l'École Polytechnique de Montréal, 1990, 272 p.

TOCHON, F.-V., *Didactique du français, de la planification à ses organisateurs cognitifs*, Paris, ESF éditeur, 1990, 199 p.

NOUVELLE REVUE

Prisme (Psychiatrie, recherche et intervention en santé de l'enfant). Revue trimestrielle qui s'adresse aux personnes qui s'intéressent à la santé mentale de l'enfant. Montréal, Hôpital Sainte-Justine.

RAPPORTS DE RECHERCHE

LÉVESQUE, M. et D. PAGEAU, *La persévérance aux études La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, Québec, DGEC, 1990, 431 p.

Une présentation allégée des premier et troisième chapitres de l'ouvrage a été publiée sous le titre : *La persévérance aux études Le choix des collégiennes et des collégiens dans les années 80*, Québec, DGEC, 47 p.

REID, P., assisté de J.-H., PARADIS, *La formation fondamentale des cégépiens : une évaluation par leurs professeurs*, Sillery, cégep François-Xavier-Garneau, 1990, 158 p.